



Universidad
de Alcalá

UAAH

**INFLUENCIA DE LA
CULTURA EN LOS
ESTILOS DE
APRENDIZAJE EN LAS
AULAS DE ELE:
PERFIL DEL
APRENDIENTE
JAPONÉS**

Presentado por:

D.^a RACHEL ORIANA LEAL BORREGO

Dirigido por:

D.^a BEGOÑA SANZ SÁNCHEZ

D.^a ANA M. CESTERO MANCERA

Alcalá de Henares, a 18 de junio de 2021

D.^a Begoña Sanz Sánchez y D.^a Ana M. Cestero Mancera

CERTIFICAN:

Que el trabajo titulado: *Influencia de la cultura en los estilos de aprendizaje en las aulas de ELE: perfil del aprendiente japonés (Culture influence on learning styles in SFL classrooms: the japanese learner)*, ha sido realizado bajo nuestra dirección por la alumna D.^a Rachel Oriana Leal Borrego.

Alcalá de Henares, a 18 de junio de 2021



Firmado: Begoña Sanz Sánchez



Firmado: Ana M. Cestero Mancera

A Rafaela

RESUMEN

Desde el siglo pasado han ido surgiendo diferentes teorías y modos de analizar los estilos de aprendizajes de los estudiantes de lenguas extranjeras. En el mundo de ELE también se han hecho algunas investigaciones sobre ello, dando lugar a clasificaciones y modelos de estilos de aprendizaje.

En este trabajo se realizará un estado de la cuestión sobre algunas de las diferentes calificaciones y sus respectivos modelos de estilos de aprendizaje, desde hace veinte años hasta la actualidad. Así mismo, se intentará describir también cuánto puede influir la cultura de los aprendientes de un idioma, en este caso el español, en su estilo de aprendizaje. Para ello, se hará un recorrido por las diferentes definiciones del término de cultura y estilo de aprendizaje, así como también se presentará la cultura japonesa como posible factor que repercute en los estilos de los aprendientes japoneses.

La cultura japonesa cuenta con una serie de aspectos característicos que afectan al modo de ver el mundo y al comportamiento de los individuos de esta sociedad. Con este trabajo se realizará una aproximación a estos aspectos y a cómo se puede ver condicionado el estilo de aprendizaje de los alumnos japoneses, quienes, en general, cuentan con un estilo reflexivo o teórico.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, cultura, ELE, cultura japonesa, estudiante japonés.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación del trabajo	1
1.2. Objetivos generales	4
1.3. Objetivos específicos	5
2. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	6
2.1. Cultura	6
2.2. Estilos de aprendizaje	8
3. CLASIFICACIÓN Y MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	12
3.1. Clasificación de Kolb	12
3.2. Clasificación de Reid	13
3.3. Clasificación y modelo VARK	15
3.4. Clasificación de Honey-Mumford	18
3.5. Clasificación y cuestionario de Honey-Alonso	21
4. DIMENSIÓN CULTURAL EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	24
5. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES JAPONESES EN EL AULA DE ELE	29
5.1. Modelo de Hofstede	29
5.2. Conceptos de la cultura japonesa relevantes	34
5.3. Perfil del estudiante japonés de ELE	40
5.3.1. El español en Japón	40
5.3.2. La enseñanza del español en Japón	42
5.4. La cultura y su influencia en el estilo de aprendizaje de los estudiantes de ELE japoneses	46
6. CONCLUSIÓN	50
7. BIBLIOGRAFÍA	54

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del trabajo

Toda persona tiene una capacidad y una manera distinta de aprender, lo que conlleva que hagamos uso de diferentes estrategias para lograr este fin. Los contextos y las habilidades que a un alumno pueden motivar es posible que a otro le incomoden o le agobien. Estas estrategias pueden verse influidas por el lugar en donde aprendemos, qué aprendemos, en qué situación nos encontramos, qué tipo de actividades hacemos, los procesos que llevamos a cabo para conseguir un fin, en este contexto, el de aprender una lengua, entre otros.

El Consejo de Europa (2002: XII), en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (de aquí en adelante MCER), propone que las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas deben basar su trabajo “en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes”. Esto supone que se debe dar respuesta a varias cuestiones, entre las que se encuentra qué tipos de personas son los estudiantes (de dónde vienen, cuántos años tienen, de qué sexo son, qué estilo de aprendizaje tienen, etc.). Con respecto al enfoque intercultural, para el MCER uno de los objetivos fundamentales de la educación es “el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad” (Consejo de Europa, 2002: 1), que se enfrentará a aquello que le es diferente, tanto en la lengua como en la cultura.

Con este trabajo, se pretende llevar a cabo una aproximación hacia los diferentes estilos de aprendizaje que son tendencia entre los alumnos de español como lengua extranjera y la importancia que debe tener para el profesor y para el propio alumno saber que estos estilos existen, además de encontrar la mejor manera de aprovecharlos. La necesidad que han manifestado los diferentes profesores a lo largo de los años ha hecho que muchos autores ofrecieran diversos conceptos sobre qué son los estilos de aprendizaje, así como varios modelos en los que nos podemos basar para acercarnos a nuestros alumnos y sus diferentes formas de aprender un idioma. Gracias a ellos, la enseñanza se ha visto enriquecida y el profesor ha sido capaz de conocer y entender a sus aprendientes desde otros enfoques.

Si conocemos los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, como profesores podemos conseguir diseñar, planificar y ejecutar actividades que los motiven e ilusionen, consiguiendo de esta manera un mejor rendimiento académico. Según Marín García

(2002: 306), “el rendimiento académico se ve afectado tanto por el estilo de aprendizaje como por el estilo de enseñanza del profesorado de manera que, cuanto más próximos estén ambos, mayores ventajas para un rendimiento óptimo”. Si prestamos atención a la individualidad y a las diferentes maneras de aprender, la enseñanza se verá beneficiada.

Al mirar atrás en el tiempo y a los diferentes caminos que han tomado los métodos de enseñanza, la forma de enseñar y las actividades llevadas al aula han dado un gran cambio si lo comparamos con los inicios del método tradicional y, en el momento en que nos encontramos, con el método comunicativo, el enfoque por tareas y el aprendizaje basado en proyectos.

Con el método situacional, llegó un cambio radical de orientación en la forma de entender el proceso de aprendizaje y en la manera de desarrollar los procedimientos didácticos. La lengua ya no se encontraba en los textos literarios, sino en el habla. Gracias al método funcional, se empezó a tratar el lenguaje con un fin, cada enseñanza iba guiada por una función del lenguaje, por lo que el aprendizaje era cada vez más significativo. El alumno, por fin, se volvería el centro y protagonista del aula y de su aprendizaje. Así pues, con la llegada del método comunicativo, ya no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos. Ahora es imprescindible que, además, aprendan a utilizar estos conocimientos para negociar el significado. La pragmática y la interacción oral toman fuerza en las actividades para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa (Santos Gargallo, 2010).

La enseñanza de un idioma debe ir siempre ligada a su cultura ya que “los aspectos culturales de una lengua son fundamentales y deben integrarse en la enseñanza” (Sagrado Santos, 2008: 422). Con el desarrollo del método comunicativo, el componente cultural en clase se vio afectado de forma particular. Si consideramos la importancia del alumno como centro del aula y de su aprendizaje, no podemos olvidar que cada uno de ellos, aparte de tener un estilo de aprendizaje diferente, se habrá criado seguramente también en una cultura diferente. Areizaga Orube (2002) afirma que, cuando hablamos del componente cultural en la actualidad, hay que diferenciar entre la *cultura como contenido* de la clase y el propiamente dicho componente cultural que hay en un *contexto multicultural* de clase, donde los alumnos provienen de países y culturas de orígenes diferentes. Esta segunda acepción es la que nos interesará más para este trabajo.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (de aquí en adelante PCIC), en el que se recogen los Niveles de referencia para el español teniendo en cuenta la guía para la elaboración de descripciones de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, recomienda, dentro de los rasgos opcionales o deseables, entre otros, el tratamiento de la dimensión cultural y el tratamiento de las estrategias de aprendizaje. De la misma manera, este documento sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y, como tal, considera al sujeto de aprendizaje como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo (Instituto Cervantes, 2006).

Al igual que es importante mostrar la cultura del idioma que enseñamos en clase, es también conveniente tener en cuenta de qué cultura proceden nuestros alumnos y cómo esta cultura podría influir en sus diferentes estilos de aprendizaje. Es esa relación entre cultura y estilo de aprendizaje en la que nos centraremos más adelante. Para ser más específicos, la cultura japonesa cuenta con una serie de rasgos o conceptos particulares que pueden tener esta influencia de la que hablamos en los estilos de aprendizaje de los estudiantes japoneses de español. A través de la presentación de estos rasgos, nuestro objetivo es ofrecer un acercamiento a esta cultura para que los profesores de español puedan conocerla mejor y puedan juzgar por sí mismos si estos conceptos propios pueden repercutir en los estilos de aprendizaje de los alumnos de esta nacionalidad.

Al conocer mejor la cultura y el estilo de aprendizaje de los aprendientes, podremos desarrollar estrategias adecuadas que nos ayuden en nuestra acción educativa. La variabilidad de cada estudiante puede reflejarse de distintas maneras, pero, sin duda, una de ellas será su cultura, que afectará a su forma de aprender y relacionarse con los demás mientras lo hace.

Así pues, la finalidad de este trabajo es construir un estado de la cuestión sobre los diferentes estilos y métodos de aprendizajes, dar a conocer algunos conceptos característicos de la cultura japonesa y exponer cómo pueden influir en los estilos de aprendizaje de los estudiantes japoneses de español, con el fin de acercarnos y dar respuesta a comportamientos que posiblemente muestren los alumnos de esta cultura en nuestras clases.

Por supuesto, esta investigación es solo un acercamiento a lo que puede significar la cultura japonesa en los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. Se requiere

seguir trabajando en esta relación para potenciar procesos pedagógicos y didácticos que estimulen una enseñanza más significativa y ayuden a desarrollar el rendimiento educativo de los estudiantes.

Este Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) está estructurado en siete capítulos. Comenzamos con la introducción, donde hablaremos sobre la justificación del trabajo y la presentación de los objetivos generales y específicos. Después, mostraremos diferentes definiciones de los conceptos de cultura y estilo de aprendizaje. En tercer lugar, haremos una presentación sobre distintas clasificaciones y modelos de estilos de aprendizaje, haciendo hincapié en su dimensión cultural seguidamente en el cuarto capítulo.

En el quinto capítulo ya nos centraremos en hablar sobre Japón como país y como cultura, utilizando el modelo de Hofstede y algunos conceptos relevantes sobre la cultura japonesa. Describiremos también el perfil del estudiante japonés de ELE y si la variable cultural influye en sus estilos de aprendizaje. Por último, expondremos las conclusiones del trabajo y la bibliografía.

1.2. Objetivos generales

En primer lugar, como objetivo general del trabajo, se revisarán los conceptos de cultura y de estilos de aprendizaje. En cuanto al concepto de cultura, revisaremos a autores como Díaz de Rada (2010), Ariño Villarroya (1997), Harris (2001), Binford (1962) y Geertz (1977), quienes tendrán definiciones con matices diferentes. Asimismo, sobre el concepto de estilo de aprendizaje, veremos distintas explicaciones a través de un repaso por las ideas de Marín García (2002), Kolb (1984), Alonso, Gallego y Honey (1994), Sternberg (1997), Fleming (2001), Gardner, Feldman y Krechevsky (2000), entre otros.

En segundo lugar, se hará una revisión bibliográfica a través de diferentes clasificaciones y métodos de estilo de aprendizaje, teniendo en cuenta más tarde la dimensión cultural de los mismos. Las clasificaciones y estilos de aprendizaje de los que se hablará serán la clasificación de Kolb, la clasificación de Reid, la clasificación y el modelo VARK (también llamado clasificación sensorial), la clasificación de Honey-Mumford y la clasificación y el cuestionario de Honey-Alonso.

1.3. Objetivos específicos

Como objetivos específicos, considerando las distintas definiciones antes vistas sobre cultura y estilos de aprendizaje, nos adentraremos en el modelo de dimensiones culturales de Hofstede, el cual, a través de seis dimensiones (Distancia al poder, Individualismo – Colectivismo, Masculinidad – Femenidad, Evasión de la incertidumbre, Orientación a largo plazo - Orientación a corto plazo e Indulgencia – Restricción) puede ayudarnos a mejorar nuestra comprensión de la cultura japonesa y de cómo lo dicho por estas dimensiones puede afectar al estilo de aprendizaje.

Seguidamente, teniendo en cuenta nuestro segundo objetivo general, se expondrán algunos conceptos arraigados en la cultura japonesa que pueden influir en los estilos de aprendizaje de los alumnos. Estos conceptos serán *amae*, *bun/jerarquía social*, *giri/on/ninjō* y *honne/tatemaie*. Igualmente, se ahondará en el perfil del estudiante japonés como aprendiente de ELE, sus estilos de aprendizaje prototípicos según algunos estudios y la posible relación entre los conceptos expuestos y sus estilos de aprendizaje.

2. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

2.1. Cultura

El término “cultura” es muy difícil de definir, y esta dificultad puede radicar en que se ha expandido en muchas esferas que van más allá de lo académico, en su “paso del mundo académico al lenguaje cotidiano” (García, 2007: 27). En sus inicios, comenzó a usarse con la finalidad de describir un proceso (cultivo, adoración) para, finalmente, terminar siendo el producto de un proceso (Díaz de Rada, 2010: 28).

Hoy en día usamos el término en distintos ámbitos (el discurso político, los medios de comunicación...). Cuando por regla general se habla de cultura, se piensa que es un conjunto de actividades, de valores, de saberes, etc. que se atribuyen a organizaciones sociales diferenciadas, como pueden ser: *cultura de bandas*, *cultura ligada a un estado nación*, *cultura religiosa*... Comúnmente, en el lenguaje cotidiano se piensa que ese tipo de cultura estaría hablando de grupos diferenciados que comparten entre ellos ciertas características sociales, identitarias, ideológicas, etc. El concepto de cultura, por lo general, se entiende como agrupaciones homogéneas, es decir, que lo que incluye es uniforme, y que tiene ciertas características fijas y duraderas, como pueden ser creencias, aptitudes, conductas o costumbres. Es un constructo social y es muy importante tener en cuenta que la cultura depende también de la percepción del otro.

Para empezar, quisiéramos señalar las siguientes definiciones de “cultura”, dadas por diferentes autores o movimientos:

1. Efecto de afinarse por medio del ejercicio de las facultades intelectuales, relacionado con la instrucción, el saber y la erudición (Ariño Villarroya, 1997).
2. Estilo de vida total, que incluye modos pautados de pensar, sentir y actuar (Harris, 2001: 19).
3. Medio no determinado por la genética por el que las personas se ajustan a las comunidades ecológicas (Binford, 1962).
4. Herramientas, costumbres, utensilios, vestimenta, ornamentos, instituciones... (White, 1959).
5. Sistemas de significados históricamente creados y compartidos (Geertz, 1977:57).

6. “Descripción, hecha por alguien, del conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a su acción social” (Díaz de Rada, 2010: 19).

La primera de estas definiciones es humanista y las demás son antropológicas. La definición humanista habla sobre los grados del saber, el conocimiento acumulado, y es restrictiva, ya que hay un solo campo de actividad humana, es decir, que la actividad académica se puede incrementar por cantidad y no por calidad, siendo cuantitativa. Por el contrario, la definición antropológica apunta a enfoques diferentes dependiendo del autor que la dé. Por ejemplo, Harris (2001) argumenta que la cultura sería algo así como un estilo de vida normalizado, pautado. Binford (1962) define cultura como un ambiente artificial, como un instrumento extra-somático. Por su lado, White (1959) se centra en la cultura material, en las creaciones de los hombres y en las creaciones institucionales y Clifford Geertz (1977) focaliza los significados, lo que sería compartir estos significados. Por último, Díaz de Rada (2010) se centra en una definición no esencialista, ligada más que nada a las prácticas de los agentes, es decir, a la vida cotidiana de la gente. Esta última definición es la que consideramos más adecuada de todas para nuestros intereses, ya que no entiende la cultura como algo cerrado, homogéneo ni armónico. Aun así, con este trabajo, al querer formar una idea general de cuánto puede influir la cultura de los alumnos japoneses en sus estilos de aprendizaje, se puede llegar a pecar de cierto esencialismo, sin que esta sea la intención.

La definición completa de Díaz de Rada (2010: 19) sería la siguiente: “Cultura es el conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a su acción social” y es “la descripción, hecha por alguien, de ese conjunto de reglas”. En primer lugar, dice que los hombres tenemos una herramienta que compartimos, y esa herramienta es la sociabilidad, la capacidad que tenemos de vincularnos con otros. A partir de esto, se van tejiendo instituciones. Díaz de Rada empieza indicando qué sería cultura en un nivel más básico: cultura es una forma de *hacer algo*, refiriéndose a hacer cosas con el cuerpo. Un segundo nivel de la cultura sería hacer cosas con el cuerpo, pero con otras personas, vinculándonos, como en una acción social. Los cuerpos deben entrar en relación social para que haya cultura. No hablamos de un solo individuo ni de la suma de varios, sino de la forma en que se relacionan unos con otros siguiendo una serie de reglas. Las personas usan estas convenciones para dar forma a su acción social. Asimismo, en ocasiones, las reglas son sumamente complejas, y hay veces que no están ni siquiera indicadas, sino que se sobreentienden por el contexto. En los espacios públicos, aparecerían ciertas reglas como

una acción convencional, una forma convencional en la que podríamos hablar de la cultura.

Este tipo de reglas por lo general son históricas y contextuales, dependen de la situación en la cual se esté viviendo, por eso están muy acotadas, se comparten y hay consenso en torno a ellas. Algunas convenciones culturales se identifican a través de una expresión lingüística, otras aparecen por contexto, son tácitas, no se expresan. Hay otras normas que están incorporadas a la acción práctica.

Por supuesto, por muy duras que sean las normas, siempre pueden ser transgredidas, y por muy blandas que sean, también pueden realizarse en una acción concreta. En el ámbito cultural, hay espacio para la maniobra, y Díaz de Rada (2010) dice que las reglas solamente existen cuando se ponen en práctica por agentes que las interpretan, dependen de ellos.

Por añadir una última definición, nos fijaremos en el *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas* donde, también desde la antropología cultural, la cultura está definida como:

Conjunto de elementos (creencias, valores, conocimientos, hábitos, usos y costumbres, etc.) compartidos por un grupo de personas que conforman una comunidad. Como sistema es un todo que se presta a ser transmitido de generación en generación. Cada individuo adquiere consciente o inconscientemente las normas socioculturales del grupo al que pertenece y actúa con arreglo a ellas. Este factor tiene gran incidencia en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras.

(Palacios, 2019: s.p.)

2.2. Estilos de aprendizaje

La tarea de definir qué son los estilos de aprendizaje también es complicada debido a que, a lo largo de los años, se han utilizado los términos estilo de aprendizaje, estilo cognitivo, tipo de personalidad, preferencia sensorial, modalidad y otros de forma un tanto imprecisa y a menudo indistinta (Ehrman y otros, 2003: 314).

Creemos importante hacer hincapié en la diferencia que existe entre estilo cognitivo y estilo de aprendizaje. Según Marín García (2002), los estilos cognitivos tratan

sobre organización y control de procesos cognitivos y los de aprendizaje, sobre organización y control de estrategias para la adquisición del conocimiento en situaciones concretas de aprendizaje. Los estilos cognitivos, entonces, serán parte de los procesos mentales que han sido estudiados bajo una investigación experimental rigurosa, mientras que los estilos de aprendizaje se pueden observar directamente en las aulas para ser estudiados.

Veamos algunas definiciones y sus particularidades:

Kolb (1984: 38) describe los estilos de aprendizaje como “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual”. Según esta definición, el estilo de aprendizaje sería el resultado de las características heredadas y ambientales del individuo. En su libro, destaca sobre todo la experiencia de los individuos, dando énfasis al proceso de adaptación y aprendizaje, en oposición al contenido y al resultado (Kolb, 1984: 38).

Alonso, Gallego y Honey incorporan y hacen suya la definición de Keefe (1988). Para ellos, los estilos de aprendizaje son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso y otros, 1994: 48). Estos autores se decantan por las preferencias personales a la hora de procesar la información para dar solución a los problemas e incluyen también los rasgos afectivos, hablando de conceptos como las expectativas o la motivación del alumno y de cómo influyen estos conceptos en su aprendizaje. También aclaran que estos estilos de aprendizaje son “relativamente estables”, pudiendo llegar a cambiar “con esfuerzo y técnicas adecuadas y con un cierto tipo de ejercicio en las destrezas que se deseen adquirir” (Alonso y otros, 1994: 50).

Sternberg afirma que los estilos tratan del modo en que las personas prefieren enfocar las tareas (Sternberg, 1997, citado en Terrádez Gurrea, 2007: 227) y Fleming (2001: 37), de forma menos específica que Alonso, Gallego y Honey, define los estilos de aprendizaje como “las características de un individuo y sus maneras preferidas de reunir, organizar y pensar en la información”. En el modo de Sternberg y las características de Fleming, aunque no esté explícito, podrían también estar los rasgos de los que hablaban Alonso, Gallego y Honey.

Para Gardner, Feldman y Krechevsky (2000) los estilos de aprendizaje, denominados por ellos como estilos de trabajo, son las inteligencias puestas a trabajar en tareas y contextos determinados. Estos autores, a diferencia de los anteriores, nos hablan de “inteligencias”, concepto cuya definición ha cambiado a lo largo de los años y que Gardner aclaraba como “potencial biopsicológico para procesar información, que puede activarse en un entorno cultural para resolver problemas o crear productos que tengan valor en una cultura” (Gardner, 1995: 33). Años después, añadiría a esta definición que la inteligencia es como un ordenador y que dentro de nuestro cerebro tenemos varios potenciales que funcionan por separado, sin que ninguno sea más fuerte o débil que otro. Los estilos de aprendizaje para estos últimos autores tampoco son fijos, coincidiendo con la definición de Alonso, Gallego y Honey. Dicen que son tendencias cuando tenemos que responder a alguna situación en un contexto concreto, por lo que este contexto puede influir en cada estilo de aprendizaje.

Según Hervás (citado en Álvarez Alcázar, 2009: 1), los estilos de aprendizaje y de enseñanza tienen que ver con las acciones que llevan a cabo alumnos y profesores cuando ejecutan una tarea y la solucionan. Con esta definición, entra en juego también explícitamente la figura del profesor, hasta ahora sin haberse mencionado, y las estrategias que se usan en la enseñanza. Los estilos de aprendizaje no solo se reflejan en el aprendizaje, sino que también tienen mucho que ver en la enseñanza, ya que el propio profesor diseña su estilo según su forma de organizar y estructurar la información que quiere transmitir al estudiante (Marín García, 2002: 305).

Para Pazó Espinosa (2014) los individuos procesan e interactúan con la información de manera diferente. Las diferencias que expone son: la forma de abordar la información, el tiempo de procesado de esa información, el remanente en el estudiante de la información introducida y procesada y la aplicación de esa información a casos (problemas) concretos. Estas cuatro diferencias serían generales y también se pueden dividir según parámetros clasificatorios: la edad (niño, joven, adulto o persona mayor), la cultura (de origen y la meta) y la personalidad (extrovertido o introvertido). Así pues, afirma que “en el estilo de aprendizaje hay factores cognitivos, factores afectivos y factores culturales, y que unos y otros se mezclan continuamente, siendo difícil aislarlos” (Pazó Espinosa, 2014: 229).

Por último, el *Diccionario de términos clave de ELE* creado por el Instituto Cervantes define al estilo de aprendizaje como el “modo particular en que cada

aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje” y considera que “el estilo de aprendizaje concreta al estilo cognitivo en el contexto de aprendizaje e incluyen (...) otros (componentes propios) de la variable afectiva” (VV.AA., 2008). Esta es una definición en la que vemos una relación con la definición de Alonso, Gallego y Honey, ya que dan importancia a la variable afectiva que puede repercutir en los estilos de aprendizaje de las personas. En esta variable afectiva se pueden ver reflejados los hábitos, usos y normas socioculturales.

En este capítulo, hemos revisado las diferentes definiciones de cultura y estilo de aprendizaje acuñadas por varios autores. Pasamos ahora a tratar, en el siguiente, diversas clasificaciones y modelos de estilos de aprendizaje que han surgido en el transcurso de los años.

3. CLASIFICACIÓN Y MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

A lo largo de los años ha habido diferentes teorías, clasificaciones y modelos desde enfoques teóricos variados sobre la forma en que los alumnos aprenden y cómo pueden hacerlo de manera más eficaz. Esto ha provocado que la bibliografía sobre este tema sea muy abundante y compleja, lo que complica la necesidad de dar una clasificación y un modelo de estilos de aprendizaje concreto. Aun así, podemos decir que quienes han hecho estas clasificaciones comparten dos aspectos cuando interpretan los estilos de aprendizaje: tienen un enfoque en el proceso (cómo captan la información, piensan sobre ella y evalúan sus resultados) y hacen hincapié en la personalidad del individuo (entendiendo el aprendizaje como un acto personal e individualizado entre pensamiento y sentimiento).

Por esto, en este trabajo presentaremos algunas calificaciones y modelos y cuestionarios que nos han mostrado diferentes teóricos sobre los estilos de aprendizaje:

3.1. Clasificación de Kolb

Kolb (1984), influenciado por Jung, decía que los estilos se basaban en la forma de aprender y que había cuatro modos de hacerlo (citado en Pazó Espinosa, 2014: 235):

- a. *Experiencia concreta*: se aprende sintiendo.
- b. *Observación reflexiva*: se aprende escuchando y observando.
- c. *Conceptualización abstracta*: se aprende pensando.
- d. *Experimentación activa*: se aprende haciendo.

Siguiendo entonces estas cuatro formas de aprender, Kolb establece cuatro estilos de aprendizaje:

- Divergente, correspondiente a la combinación entre la experiencia concreta y observación reflexiva. Las personas con este estilo se caracterizan por tener agilidad imaginativa, por visualizar situaciones concretas desde diversos puntos de vista, por formular ideas, por ser emotivas y por interesarse por las personas.

- Convergente, correspondiente a la combinación entre la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Las personas convergentes prefieren la aplicación práctica de las ideas, así como pruebas de inteligencia y solucionar problemas o preguntas. Poseen un razonamiento hipotético deductivo, son poco emotivas y prefieren los objetos antes que las personas.
- Asimilador, correspondiente a la combinación entre la observación reflexiva y la conceptualización abstracta. Asimilador significa que tienen la habilidad para crear modelos teóricos, su razonamiento es inductivo, les interesan menos las personas y prefieren los conceptos abstractos.
- Acomodador, correspondiente a la combinación de la experiencia concreta y la experimentación activa. La singularidad de este estilo de aprendizaje es que a las personas con él suelen involucrarse más con otros y con experiencias nuevas. Son arriesgados, intuitivos y dependientes de otras personas, con las que se sienten cómodos.

(Romero Agudelo y otros, 2010: 4)

Mark K. Smith (1999-2020) hace una crítica a este modelo ya que, a su parecer, Kolb se fundamenta en una evidencia empírica muy débil y el proceso de aprendizaje es más complejo, unido al hecho de que el modelo no tiene muy en cuenta las diferentes experiencias o condiciones culturales.

3.2. Clasificación de Reid

Reid (1995) desarrolla también su propia clasificación y cuestionario para estudiantes de lenguas extranjeras. El modelo se basa en la manera en que los estudiantes aprenden mejor según sus precepciones en cuanto a las modalidades sensoriales de cada uno (visual, auditivo, cinestésico y táctil), las modalidades cognitivas (dependiente del campo e independiente del campo) y las modalidades afectivas, basadas en motivaciones y reacciones según el carácter (Reid, 1995, citado en Pazó Espinosa, 2014: 245).

Reid (1995), resumiendo los estilos más importantes, los clasifica de la siguiente manera:

- Estilo visual. Los alumnos que tienen este estilo suelen tener más facilidad para aprender si es a través del canal visual. La estimulación visual, con lecturas y gráficos, hacen que su aprendizaje sea más eficaz. Necesitan un apoyo visual para seguir instrucciones, conferencias y clases, para, de esta manera, comprender mejor la información.
- Estilo auditivo. Este tipo de individuo aprende mejor escuchando, a través de explicaciones orales. Cuando lee, retiene mejor la información si lo hace en voz alta o moviendo los labios. Las conversaciones entre compañeros y con el profesor le benefician en su enseñanza.
- Estilo cinestésico. Quienes prefieren este estilo aprenden mejor a través de la experiencia. La participación activa en clase, sobre todo en actividades físicas como juegos de rol o excursiones hacen que retengan lo aprendido. Son personas inquietas, que necesitan moverse y descansar más frecuentemente.
- Estilo táctil. Las tareas manuales son lo que prefieren estos alumnos a la hora de aprender. Manipular y trabajar con materiales facilitan su aprendizaje.
- Estilo grupal. Este alumno prefiere las interacciones tanto con sus compañeros de clase como con el profesor. Relacionándose con el grupo actúa de manera más eficiente y aprende más fácilmente. Cuantas más personas trabajen con él en el grupo, mejor, ya que dependen del campo.
- Estilo individual. Las personas que prefieren este estilo serían todo lo contrario a las del estilo grupal. Prefieren hacer las cosas en solitario: estudiar, aprender y trabajar. No dependen del campo y prefieren resolver los problemas personalmente.

Su cuestionario de preferencias de estilos de aprendizaje perceptivos (PLSPQ) está elaborado a partir de treinta preguntas, en las que los usuarios tienen que contestar en qué medida están de acuerdo con cada apartado. Dependiendo de los puntos que saquen

con las respuestas, pertenecerán más a uno de los estilos que hemos indicado arriba que a otro.

Para Mulalic, Shah y Ahmad (2009: 13), este instrumento es “fácil de administrar y de interpretar, no lo califica un agente externo y es rápido de completar, ya que es autoclasificable”.

Es interesante el hecho de que Reid vio conveniente que los estilos resultantes habrían de ser adaptados a otras variables situacionales, entre ellas la cultura de origen del usuario (Pazó Espinosa, 2014: 244). Sobre este hecho volveremos más adelante, en el punto 4.

3.3. Clasificación y modelo VARK, también llamado clasificación sensorial

Para Fleming y Mills existían tres categorías de estilos de aprendizajes, siguiendo las preferencias sensoriales de cada estudiante según Stirling (citado en Fleming, 1992: 140) por lo que su modelo era llamado VAK (Visual, Auditivo y Kinésico). Más tarde, se dividió el estilo visual en dos, debido a que a los autores les parecieron insuficientes solo tres modelos. Alegaron que “aunque nuestros ojos están acostumbrados a captar toda la información visual, la información en sí difiere” y que “hay información compuesta en gran parte por palabras impresas de las que algunos alumnos parecen obtener un mayor o menor grado de comprensión” (Fleming, 1992: 140). Por ello, se añadió un último estilo denominado Lector/Escritor (Read/Write en inglés). De este modo, el modelo terminaría llamándose VARK.

Los estilos, entonces, tienen las siguientes características (Fleming, 1992: 140-141):

- Visual. Los alumnos con este estilo concreto tienen preferencia por las formas gráficas y simbólicas de representar la información. Asimilan mucha información rápidamente y son capaces de abstraer y planificar mejor que los demás.
- Auditivo. Quienes tienen este estilo aprenden mejor si la información que reciben es escuchada por ellos mismos. Comprenden más eficazmente teniendo clases magistrales, en tutorías o a través de debates con sus compañeros y profesores.
- Lector/Escritor. Los discentes con este estilo prefieren la información impresa en forma de palabras.

- Kinésico. Los autores entienden que este estilo es difícil de definir, ya que es multimodal y puede tener distintas formas de uso. Aun así, para el cuestionario, eligieron definirla como la preferencia relacionada con el uso de la experiencia y la práctica, ya sea esta simulada o real. La experiencia y la práctica se puede expresar tanto con la vista, como con el tacto, el gusto, el olfato o el oído.

En 1992, Neil Fleming, junto con Collen Mills, desarrolló un cuestionario sencillo para determinar las presencias sensoriales de los estudiantes a la hora de procesar la información. Al principio, el cuestionario constaba de trece preguntas, con la posibilidad de contestar cuatro posibles respuestas, pero en 2006 fue modificado a dieciséis preguntas con cuatro respuestas también (García Nájera, 2007: 86).

Las preguntas incluidas en el cuestionario tenían que ir guiadas y permitir la expresión de los cuatro estilos (V, A, R, K). De este modo, cada respuesta ofrecía una alternativa, dependiendo de la preferencia personal del estudiante. Este tenía que situarse dentro de su experiencia y elegir la acción preferida, según su percepción. Las preguntas, asimismo, estaban relacionadas tanto con la presentación de la información como con la manera de procesarla.

Nos parece interesante que, para crear el cuestionario, los autores intentasen que las preguntas fueran también todo lo culturalmente neutrales posibles. Aun así, en el primer cuestionario de trece preguntas, hay una en la que los alumnos tenían que marcar qué juego preferían: el Scrabble, el Pictionary o Charades. Más tarde, esta pregunta sería eliminada del cuestionario al no poder asegurar que los alumnos estuvieran familiarizados con estos juegos (Fleming, 1992: 142).

Cada pregunta podía tener más de una respuesta y el alumno era libre de elegir dos si se veía reflejado en ellas. Con todo, más tarde tendrían que indicar al profesor igualmente cuál de las dos escogidas sería la más importante. Al terminar el cuestionario, a los alumnos se les pedía que sumaran las respuestas de cada estilo, lo que les daba cuatro puntuaciones. La preferencia de estilo entonces se veía en el estilo que más puntos obtuviera, que podía variar de un estudiante a otro. Si hubiera empate entre las puntuaciones de los estilos, entonces el alumno tendría una doble preferencia (o triple, si se diera el caso).

Aparte del cuestionario, Fleming y Mills también crearon unas fichas de ayuda para cada estilo, a través de una investigación con alumnos que habían tenido una

preferencia fuerte por un estilo en específico. A estos alumnos, se les pidió que aportaran más datos sobre su manera preferida de recibir la información en clase y ejemplos sobre cómo tomaban apuntes. Así pues, los datos recogidos fueron compilados en esas fichas de ayuda, las cuales se les entregaría posteriormente a los alumnos. De esta manera, los aprendientes, quienes seguramente antes de hacer el cuestionario no sabían qué estilo preferían, podían hacer uso de esta guía y sacar provecho de su estilo característico. Si los alumnos llegaban a considerar y usar alguna de estas técnicas, más tarde se citaban con el profesor para informar de los cambios y sus posibles beneficios.

Algunos consejos dados en estas fichas son los siguientes (Fleming, 1992: 152-155):

- Para los visuales: si quieren asimilar la información, es mejor subrayar, usar diferentes colores, símbolos, cuadros, etc. En cuanto a los apuntes, recomiendan reemplazar palabras con símbolos o iniciales o intentar usar diferentes disposiciones de espacio.

- Para los auditivos: para hacerlo bien en los exámenes, recomiendan que hablen con el examinador, decir en voz alta las respuestas o que las preguntas se les sean explicadas antes del examen. Para asimilar mejor la información deberían discutir temas con los compañeros o el profesor, explicar ideas nuevas a los demás o recordar ejemplos, historias y bromas interesantes.

- Para los lectores/escritores: para tomar apuntes, aconsejan reescribir las ideas, organizar los diagramas o gráficos en palabras o escribir los propios apuntes una y otra vez. Si quieren mostrar un buen desempeño en los exámenes, tienen que practicar con preguntas de opción múltiple, ordenar las palabras en jerarquías y puntos o escribir listas.

- Para los kinésicos: la mejor forma de asimilar la información sería haciendo excursiones, que los profesores usen ejemplos de la vida cotidiana o emplear todos los sentidos. En cuanto al buen desempeño en los exámenes, recomiendan hacer un juego de rol simulando la situación del examen en su habitación y escribir respuestas o gráficos de prueba.

El cuestionario puede hacerse en varios idiomas, incluido el español, en la página creada por el propio Fleming, <https://vark-learn.com/>, y también se pueden obtener los resultados y un informe sobre el estilo.

3.4. Clasificación de Honey-Mumford

La clasificación de estilos de aprendizaje de Honey-Mumford (1986) está basada en los trabajos de Kolb (1984) y es, a su vez, la base para la clasificación y el cuestionario hechos por Honey-Alonso años más tarde.

Según Alonso, Gallego y Honey (2012), Honey y Mumford se diferencian de Kolb en tres aspectos:

- Las descripciones de los estilos son más detalladas y se basan en la acción de los sujetos.

- Las respuestas al cuestionario son un punto de partida y no un final. Un punto de arranque, un diagnóstico seguido de un tratamiento de mejora. Se trata de facilitar una guía práctica que ayude y oriente al individuo en su mejora personal y también en la mejora de sus colegas y subordinados.

- Describen un cuestionario con ochenta ítems que permiten analizar una mayor cantidad de variables que el test propuesto por Kolb.

Siguiendo entonces estas diferenciaciones, los estilos de aprendizaje propuestos por estos autores serán cuatro: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático (Honey y Mumford, 1986: 16-17), como se detalla a continuación.

- Activo:

A los alumnos activistas les gusta la acción directa. Son entusiastas y se interesan por los nuevos retos y experiencias. Se interesan menos por lo que ha ocurrido en el pasado o por situar las cosas en un contexto más amplio. Les interesa sobre todo el aquí y el ahora, así como probar cosas nuevas y participar. También les gusta ser el centro de atención.

En resumen, a los activistas les gusta:

- pensar rápido,
- tener sesiones cortas,
- mucha variedad,
- la oportunidad de poner algo en marcha y
- participar en clase y divertirse.

- Reflexivo

A los aprendientes reflexivos les gusta pensar en los detalles antes de actuar. Adoptan un enfoque reflexivo, son buenos oyentes y prefieren adoptar un perfil bajo. Están dispuestos a leer y releer y agradecerán la oportunidad de repetir un aprendizaje.

En resumen, a los reflexivos les gusta:

- pensar antes de actuar,
- prepararse a fondo,
- investigar y evaluar,
- tomar decisiones en su propio límite de tiempo y,
- escuchar y observar.

- Teórico

A los alumnos teóricos les gusta ver cómo encajan las cosas en un patrón general. Son personas de sistemas lógicos y objetivos que prefieren un enfoque secuencial de los problemas. Son analíticos, prestan gran atención a los detalles y tienden a ser perfeccionistas.

En resumen, a los teóricos les gustan:

- los conceptos y modelos,
- ver el panorama general,
- sentirse intelectualmente exigidos,
- las estructuras y los objetivos claros y
- la presentación lógica de las ideas.

- Pragmático

Los discentes pragmáticos se interesan por ver cómo funcionan las cosas en la práctica. Disfrutan experimentando con nuevas ideas. Son prácticos, tienen los pies en la tierra y disfrutan resolviendo problemas. Aprecian la oportunidad de probar lo que han aprendido o están aprendiendo.

En resumen, a los pragmáticos les gusta:

- ver la relevancia de su trabajo,
- obtener ventajas prácticas del aprendizaje,

- los modelos creíbles,
- las técnicas que hayan sido probadas y
- que las actividades sean reales.

A partir de estas clasificaciones, Honey y Mumford (1986) crearon un cuestionario de ochenta ítems (Learning Styles Questionnaire), en el que el sujeto responde si está de acuerdo o no con ellos. Dependiendo del número de ítems marcados, el usuario podrá averiguar qué estilo de aprendizaje es su preferido y las actividades que se ajustan más o menos a su estilo. Así pues, los alumnos con estilo de aprendizaje activo aprenden mejor con actividades donde puedan involucrarse en nuevas experiencias, problemas y oportunidades, donde puedan generar muchas ideas y donde se relacionen con otras personas, resolviendo problemas en equipo. Por el contrario, las actividades que deberían evitar son aquellas en las que se les pide repetir lo mismo una y otra vez o en las que se precisen instrucciones sin que haya mucho margen de acción.

Con respecto a los aprendientes con estilo reflexivo, las actividades que mejor se amoldan a ellos son, por ejemplo, aquellas en las que les dejan pensar antes de actuar, donde se puedan hacer investigaciones previas o aquellas en las que tengan oportunidad de pensar en lo que ha pasado y han aprendido. A estas personas les será más difícil instruirse con actividades donde no tengan mucha información, con pocas instrucciones o donde se sientan presionadas porque deban pasar rápidamente a otra actividad.

Por otro lado, los estudiantes que tienen preferencia por el estilo teórico aprenderán más fácilmente con actividades en las que disfruten de la oportunidad de cuestionar e investigar una metodología básica, las suposiciones o la lógica detrás de algo; en las que les sea requerido entender y participar en situaciones complejas y en aquellas actividades donde se vean en situaciones estructuradas con un propósito claro. Por el contrario, las actividades que requieran alguna actuación o decisión sin guía específica o donde el tema pueda ser banal o superficial no beneficiarán el aprendizaje.

Por último, los alumnos con estilo pragmático disfrutarán con actividades en las que tengan la oportunidad de probar y practicar técnicas con la ayuda de alguien de confianza, en las que pueda implementar inmediatamente lo aprendido o donde se les enseñen cosas con un obvio sentido práctico. Les será más difícil aprender con actividades donde la enseñanza no esté relacionada con una necesidad inmediata, donde no haya una

recompensa sustancial después de realizar la actividad y donde directamente no haya una práctica donde poder usar los conocimientos adquiridos.

3.5. Clasificación y cuestionario de Honey-Alonso

Tomando como base la clasificación de Honey-Mumford, los autores Alonso, Gallego y Honey (2012) añadirán a estos cuatro estilos dos niveles de características (principales y otras), para así dar una definición y explicación de ellos de una forma más exhaustiva. Estas características las resumimos en la siguiente tabla:

Estilo	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Características principales	Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo	Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo	Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado	Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista
Otras características	Creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, deseoso de aprender, solucionador de problemas, cambiante.	Observador, recopilador, paciente, cuidadoso, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escrito de informes y/o declaraciones, lento, distante, prudente, inquisidor, sondeador.	Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de hipótesis, teorías, modelos, preguntas, supuestos subyacentes, conceptos, finalidad clara, racionalidad, “por qué”, sistema de valores, criterios; inventor de procedimientos para..., explorador.	Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de tareas, aplicador de lo aprendido, planificador de acciones.

Tabla 1. Características de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey, en Alonso, Gallego y Honey, 2012: 71-74

Además de añadir estas características a los estilos ya presentados por Honey y Mumford, crean un cuestionario a partir del *Learning Styles Questionnaire* de Honey,

como “fruto de la traducción y adaptación al contexto académico español” (Alonso, Gallego y Honey, 2012: 79).

Para adaptar este cuestionario, se llevaron a cabo varias tareas, entre las que destacamos “la adaptación semántica al contexto educativo español”, “cambiar las instrucciones de aplicación con el fin de que fueran más claras tanto para el sujeto como para la tabulación” y “añadir una quinta página con instrucciones (...), más un eje de coordenadas, donde cada sujeto puede plasmar su propio Perfil de Aprendizaje numérico y gráfico” (Alonso, Gallego y Honey, 2012: 80).

El cuestionario, entonces, denominado CHAEA, está compuesto por los mismos ítems señalados en el cuestionario de Honey y Mumford, traducidos al español y adaptados al contexto educativo español. Además, el cuestionario cuenta con una primera parte sobre cuestiones personales y académicas del sujeto, instrucciones de realización del cuestionario y, al final, el eje de coordenadas para averiguar el perfil de aprendizaje.

En este capítulo hemos hecho un repaso por cinco clasificaciones y modelos de aprendizaje, explicando los distintos estilos de aprendizaje presentados por cada uno y las características de los alumnos que cuentan con ellos. En el siguiente capítulo, hablaremos sobre la dimensión cultural de los estilos de aprendizaje y de cuántos elementos relacionados con la cultura hemos podido ver en las clasificaciones y modelos explicados.

4. DIMENSIÓN CULTURAL EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Sin duda, y como se ha estado viendo a lo largo del trabajo, las características individuales de los alumnos afectan a su proceso de aprendizaje. Peter Robinson (citado en Luengo Cervera, 2015: 46) decía que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre las diferencias individuales y las características del contexto de aprendizaje, en otras palabras, entre los rasgos propios del aprendiz y las condiciones externas. El entorno juega un papel importante en el aprendizaje del alumno. Dentro de este contexto podemos encontrar el sitio en el que se dan las clases, pero es muy importante también aquello que está fuera de ella y que igualmente repercute en los alumnos. Esta influencia puede venir de los contactos que tengamos fuera, de nuestro nivel socioeconómico, de nuestros familiares y, seguramente, también de nuestra cultura.

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 13):

Para un mismo individuo puede haber muchas variaciones en el uso de destrezas y de habilidades y en la capacidad de enfrentarse a lo desconocido:

- Variaciones según el acontecimiento, dependiendo de si el individuo está tratando con personas desconocidas, con un área de conocimiento nueva, con una cultura desconocida, con un idioma extranjero.
- Variaciones según el contexto: enfrentados al mismo acontecimiento (por ejemplo, relaciones paterno-filiales en una comunidad concreta), los procesos de descubrimiento y de búsqueda de significado serán sin duda diferentes para un etnólogo, un turista, un misionero, un periodista, un educador o un médico, pues cada uno actúa según su especialidad o su perspectiva.
- Variaciones según las circunstancias presentes y la experiencia pasada: es bastante probable que las destrezas aplicadas en el aprendizaje de una quinta lengua extranjera sean diferentes a las aplicadas en el aprendizaje de la primera.

En el aula, los estudiantes pueden sufrir choques culturales y presentar dificultades a la hora de aprender, ya que, debido a cómo se aprende y enseña en sus países, los estudiantes vendrán con una idea distinta y podrán preferir algún método o estrategia diferente a la que les presenta el profesor en el aula de ELE.

Es importante para el profesor, en relación a este tema, saber de qué país y de qué cultura provienen sus aprendientes para, de esta manera, ir un paso por delante de las posibles dificultades que es posible que se encuentre en un futuro. Cada alumno puede tener un aprendizaje cultural distinto, que lo llevará a relacionarse con la clase de una manera o de otra. Aun así, es importante tener cuidado de no caer en estereotipos y prestar un mínimo de atención individual a cada uno de nuestros discentes, siempre que esto sea posible.

Luengo Cervera (2015: 151) nos habla en su tesis doctoral sobre un concepto reciente denominado culturas de aprendizaje, citando a Yuan y Xie (2013) y a Cortazzi y Jin (2013), que se entiende como “los valores, expectativas y creencias compartidas en una comunidad cultural en relación al aprendizaje”. Dentro de estos valores, expectativas y creencias está aquello que hace que un profesor y un alumno sean buenos y cuál debería ser la relación entre ellos, así como los estilos de aprendizaje y enseñanza y los enfoques y métodos. Yuan y Xie entienden que el aprendizaje es tanto cultural como psicológico y proponen que, para mejorar la relación entre profesor y alumno, se debe promover la conciencia cultural, proponer soluciones y, finalmente, desarrollarlas (Luego, 2015: 151-152).

Es evidente que ningún estilo de aprendizaje o preferencia está por encima del otro. Como profesores, hay que tener cuidado en no caer en estereotipos, como se ha dicho anteriormente, y en no emitir juicios previos antes de llegar a conocer y ver cómo se desarrollan los estilos de nuestros estudiantes. Al igual que los estilos pueden ir cambiando, la identidad cultural del aprendiz también.

Entrar a una clase de lengua extranjera puede ser un proceso emocionante y a la vez agotador para un aprendiente, sobre todo si la lengua materna del discente está muy lejos de ser parecida a la que aprende o si su cultura se encuentra al otro lado del mundo. Los alumnos tienen que ir con la mente abierta, preparados para conocer una cultura y unos modos de vida nuevos, a través de la lengua que estudian. La carga cultural que traiga el alumno en el aula debería ser aprovechada por el docente para preparar actividades según las preferencias de los mismos, haciendo propuestas que hagan que su aprendizaje sea significativo. Los métodos, textos o actividades diseñados deberían adaptarse en la medida de lo posible a los alumnos.

Si analizamos los modelos de estilos de aprendizaje presentados en este trabajo (clasificación de Kolb, clasificación de Reid, modelo VARK, clasificación de Honey-Mumford y clasificación y cuestionario de Honey-Alonso), hay muy pocos en los que podamos ver explícitamente el elemento cultural. Los autores pueden usar otros términos para referirse a la cultura, como puede ser experiencia previa, hábitos, interés en el otro, creencias, situaciones, etc.

En cuanto a la clasificación de Kolb, aprender significa tener cuatro capacidades básicas: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Presentamos en el apartado dedicado a este modelo la crítica hecha por Mark K. Smith, en la cual, entre otras cosas, reprochaba a Kolb no tener muy en cuenta las condiciones culturales de individuos y cómo estas podrían afectar al proceso de aprendizaje. En el estilo divergente observamos algo que puede relacionarse con la cultura, ya que este es característico de los alumnos que se interesan por los demás. Entonces, podemos pensar que, si las personas se interesan por los demás, también lo hacen por su cultura. Igualmente, el acomodador es aquel que le gusta involucrarse con otros y las nuevas experiencias, siendo ambas ideas que podemos relacionar con la cultura.

Siguiendo con la clasificación de Reid y su modelo basado en cómo aprenden mejor los alumnos según sus modalidades sensoriales, cognitivas y afectivas, esta autora sí añade algo más vinculado con la cultura. El aspecto afectivo, según Pazó Espinosa (2014) tiene dos facetas: una derivada del tipo psicológico y otra derivada del fondo cultural del aprendiente. Si tenemos esto en cuenta, Reid se ha basado en parte en las modalidades afectivas del discente, en las cuales encontramos este componente cultural, donde se pueden ver sus motivaciones y las reacciones según su carácter. Como se dijo en el apartado de este modelo, la autora tuvo en cuenta la cultura de origen, al creer conveniente que los estilos tendrían que ser adaptados a otras variables situacionales.

Por lo que respecta al modelo VARK, no encontramos en él rasgos significativos que nos ayuden con el aspecto cultural de los aprendientes. El modelo sigue las preferencias sensoriales, sin llegar a hablar de conocimiento previo o relación con los demás. Habla de experiencias y prácticas en el estilo kinésico, pero sin hacer hincapié en la necesidad de relacionarnos con el otro o tenerlo en cuenta para nuestro aprendizaje. El único indicio de cultura que encontramos es el hecho de que, para hacer el cuestionario, los autores intentaron que las preguntas fueran lo más neutrales posibles, culturalmente hablando, fallando en su primer cuestionario con la cuestión sobre los juegos de mesa, y

más tarde eliminando esta pregunta. No nos parece mala idea que sea culturalmente neutro tampoco, ya que otorga la posibilidad de ser usado en distintos tipos de aulas multiculturales.

Con respecto a la calificación de Honey-Munford y Honey-Alonso, hay que mirar a la definición que ofrecen de los estilos de aprendizaje. Para ellos, son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso y otros, 1994: 48). Asimismo, la educación intercultural tiene también aplicaciones en los estilos de aprendizaje, ya que los especialistas incluyen de igual manera los rasgos afectivos, como hizo Reid en su investigación, hablando sobre aspectos como la motivación y las expectativas, los cuales pueden ir ligados al fondo cultural del alumno.

Dentro del apartado *¿Qué es el Marco Europeo de Referencia?*, el MCER (Consejo de Europa, 2002: 1) expone que, siguiendo un enfoque intercultural, “la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura” y que tanto profesores como alumnos deben reintegrar todas sus partes para que la lengua se desarrolle de forma provechosa. Para el MCER, el plurilingüismo ha de contemplarse en el contexto del pluriculturalismo, entendiendo la lengua no solo como un aspecto importante de la cultura, sino, además, como un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Una persona tiene diferentes culturas (nacional, regional, social) que se van comparando, contrastando e interactuando activamente para producir “una competencia pluricultural enriquecida e integrada” (Consejo de Europa, 2002: 6).

Siguiendo entonces estas indicaciones del MCER, creemos importante desde un primer momento hacer conscientes a los alumnos de la influencia que puede tener su cultura dentro de la clase y de su estilo de aprendizaje. Si existieran cuestionarios que, aparte de dar respuesta a qué estilo pertenecen y qué consejos seguir para que el aprendizaje sea más óptimo, también hicieran reflexionar al discente sobre las posibles razones por las que es propenso a recibir y tratar la información de esa manera, serían más completos y más útiles para los alumnos.

De acuerdo con lo que indica el MCER más adelante, dentro de las competencias generales de los alumnos de lenguas están los conocimientos, sus destrezas, su competencia existencial y su capacidad de aprender. Dentro de estos conocimientos, “el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural” (Consejo de Europa, 2002: 11). Consideramos que es igualmente importante para el individuo ser consciente de sus propios valores y creencias, no solo para conseguir una mayor comunicación intercultural, sino para conocerse a sí mismo y decidir qué se puede obtener con este conocimiento. En este sentido, también podemos destacar la competencia existencial, relacionada con los rasgos idiosincrásicos (cultura) del alumno de lenguas. Al ser recogidos en el marco de referencia, consideramos conveniente también tenerlos en cuenta en la evaluación de los estilos de aprendizaje.

Dentro de la competencia comunicativa, el MCER considera que “la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje” (Consejo de Europa, 2002: 13). Esto sin duda puede extrapolarse a los estilos de aprendizaje.

En este capítulo, hemos hablado sobre la dimensión cultural de los estilos de aprendizaje, tendiendo sobre todo en cuenta las distintas clasificaciones y modelos vistos en el capítulo anterior y las indicaciones sobre este tema del MCER. En el siguiente capítulo, nos centraremos ya en el estudiante japonés de ELE y en cómo su cultura puede influir en su estilo de aprendizaje.

5. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES JAPONESES EN EL AULA DE ELE

Antes de hablar sobre los estilos de aprendizaje característicos de los estudiantes japoneses, vamos a hacer un repaso sobre ciertas nociones de Japón como país y algunos conceptos que están arraigados dentro de la cultura japonesa, con la intención de explicar más adelante la influencia que pueden tener estos en los estilos de aprendizaje de los estudiantes japoneses en la clase de ELE.

5.1. Modelo de Hofstede

Para empezar, usaremos el modelo de dimensiones culturales de Hofstede, antropólogo y psicólogo holandés, quien tiene como base la definición de cultura que reproducimos a continuación: “simply said, culture is how you were raised. It developed while you grew up. With a computer metaphor, culture is the software of our minds. We need shared software in order to communicate. So culture is about what we share with those around us” (Hofstede, n.d.a). Cultura, entonces, tiene que ver con aquello que compartimos con los de nuestro alrededor. Para este autor, adquirimos la cultura de generación en generación y es aconsejable desaprendernos de ella, para así aprender otras cosas distintas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz Tapullina, 2017: 10).

Dentro del modelo propuesto por Hofstede, nos encontramos con seis dimensiones (Distancia al poder, Individualismo – Colectivismo, Masculinidad – Femenidad, Evasión de la incertidumbre, Orientación a largo plazo - Orientación a corto plazo e Indulgencia – Restricción) que nos ayudan a conocer más una cultura y a poder diferenciarla de otras. El sistema de puntuación de este modelo va de 0 al 100 para cada una de las dimensiones. Hofstede (citado en Díaz Tapullina, 2017: 16) igualmente reitera varias veces que este modelo no es más que un marco de trabajo que nos ayuda a dar evaluaciones sobre una cultura en particular, para orientarnos con respecto a ella. Esto quiere decir que la puntuación siempre será relativa, ya que cada sujeto es único a su manera y existen otras particularidades y comportamientos individuales que también hay que tener en cuenta.

Hofstede aplica las dimensiones culturales al ámbito educativo en varios de sus artículos, en los cuales habla sobre aspectos como “las relaciones profesor-alumno, las relaciones de los alumnos entre sí, el papel del profesor, el papel de las distintas materias

dentro del currículo y en general qué tipo de enseñanza y modelos de comportamientos se espera que tengan lugar en las aulas” (Morera Bañas, 2012: 105).

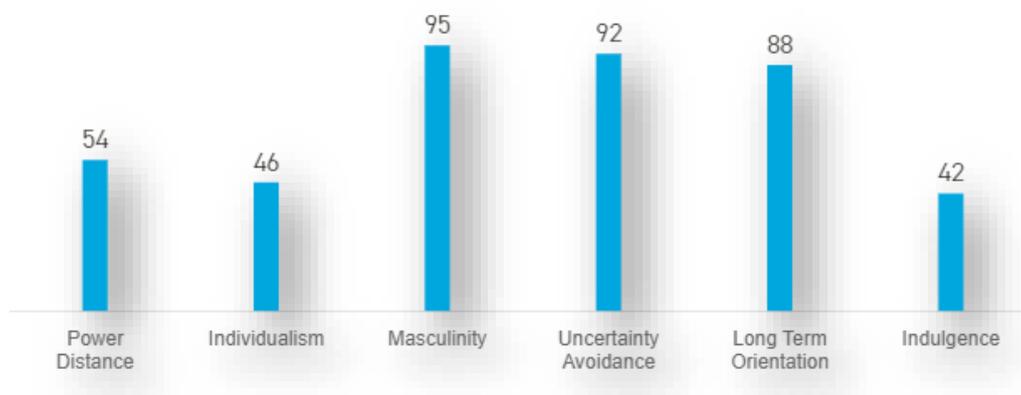


Figura 1. Dimensiones culturales del modelo de Hofstede: muestra de puntuaciones.

Reproducido de Hofstede, n.d.b. Disponible en <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/japan/>

En la Figura 1 podemos ver la puntuación de Japón en las diferentes dimensiones, según los estudios de Hofstede. Las explicamos más detenidamente a continuación, siguiendo las descripciones dadas en la página electrónica del propio Hofstede (<https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/japan/>) y el artículo de Morera Bañas (2012: 30-38):

- Distancia al poder

Esta dimensión tiene que ver con que no todos los individuos de una sociedad somos iguales y cuál es la actitud de la cultura de un país hacia estas desigualdades entre las personas. Es la medida en la que los menos poderosos esperan y aceptan que el poder no sea distribuido equitativamente entre los distintos ciudadanos de una sociedad.

Japón, en esta dimensión, tiene una calificación de 54 sobre 100, lo que quiere decir que es relativamente jerárquica. Los japoneses son muy conscientes de su posición jerárquica en cualquier entorno social y, como tal, actúan según esa creencia. Aun así, no es tan jerárquico como pueden serlo otras culturas asiáticas. Desde fuera, Japón puede verse como una sociedad extremadamente jerárquica,

debido al modo que se rigen las empresas, que cuentan con un proceso de toma de decisiones bastante lento. Cada una de las decisiones tiene que ser confirmada por cada nivel jerárquico para finalmente llegar a la punta de la pirámide. Si la comparamos con otras sociedades más jerárquicas (China, Corea del Sur), parece que no existe una persona con la responsabilidad máxima para tomar decisiones.

También hay que tener en cuenta que Japón siempre ha sido una sociedad meritocrática, donde existe la idea de que todos nacen igual y que se puede llegar a ser quien se quiera ser si se trabaja lo suficientemente duro.

En las escuelas, los profesores son bastante respetados y buscan ese respeto, no dejando que se les critique o contradiga públicamente.

- Individualismo – Colectivismo

Esta dimensión está relacionada con el grado de interdependencia que una sociedad mantiene entre sus miembros y si estos individuos se definen antes con un “yo” o un “nosotros”.

Dentro de esta dimensión, Japón cuenta con un 46, siendo 0 más individualista y 100 muy colectivista. Japón tiene muchas características que la definirían como una sociedad colectivista: posicionar la armonía del grupo por encima de las opiniones individuales y el tremendo sentimiento de vergüenza por ser humillado y perder el respeto de los demás. No obstante, no es tan colectivista como algunos de sus vecinos (véase China o Corea, con su sistema de red familiar como base de una sociedad colectivista). Los japoneses suelen ser leales a sus empresas, pero esta es una decisión individual de la persona. Si son comparados con sus vecinos, es una sociedad más individualista, pero si son comparados con estándares occidentales parecen más colectivistas. También son individuos más reservados que la mayoría de los demás asiáticos, además de poco directos.

En cuanto a la educación, los alumnos no se sienten muy libres a la hora de intervenir en clase y suelen hablar solo si el profesor se dirige directamente a ellos.

- Masculinidad – Femenidad

Una puntuación alta (masculina) implica que la sociedad de ese país está impulsada por la competencia, los logros y el éxito. Por el contrario, si la puntuación es baja (femenina), significa que los valores que dominan son el cuidado de los demás y de la calidad de vida. Si se logra la calidad de vida, para una sociedad femenina eso significa éxito, al igual que no destacar entre los demás. La diferencia entonces está en qué motiva al individuo: querer ser el mejor (masculina) o que le guste lo que haga (femenino).

En esta dimensión vemos a Japón con una puntuación de 95, lo que lo situaría entre las sociedades más masculinas del mundo. Esto no significa que haya comportamientos individuales asertivos y competitivos, ya que Japón es relativamente colectiva, sino que hay una gran competencia entre grupos. Dentro de las empresas, los empleados se motivan más si compiten en equipo contra otro departamento u equipo.

También podemos ver la masculinidad de la sociedad japonesa en lo que comúnmente se ha llamado “adicción al trabajo”, con largas y duras jornadas laborales, que dificultan a las mujeres casadas o con hijos subir en la jerarquía de las empresas.

En las aulas, se le da mucha importancia a la competitividad y a tener un buen rendimiento académico. Desde pequeños, en la escuela, les enseñan a competir en un día de los deportes¹ y las clases se enfrentan unas a otras en diferentes categorías. Al tratarse de una cultura masculina, se admira la reputación académica de los profesores y no tanto que sean amables o simpáticos.

- Evasión de la incertidumbre

Esta dimensión expone el modo en el que una sociedad se enfrenta al hecho de que el futuro no puede conocerse. La ambigüedad entre intentar controlar el futuro o dejar que ocurra lo que tenga que ocurrir puede llevar a la ansiedad y las diferentes culturas han aprendido a manejar esta ansiedad de distintas formas. La puntuación revela hasta qué punto una cultura puede sentirse amenazada por

¹ スポーツの日, *Supōtsu No Hi*, es el día en el que se celebran jornadas y eventos deportivos en las escuelas de todo Japón, donde las diferentes clases compiten entre ellas en varias pruebas, pudiendo también unirse los padres de los alumnos. Este día tiene lugar todos los años en el mes de octubre, como conmemoración de los Juegos Olímpicos de Tokio de 1964.

una situación desconocida y si ha creado algún tipo de creencia e instituciones que traten de evitar la incertidumbre.

Japón tiene 92 puntos en esta dimensión, lo que, al igual que en el caso anterior, lo posiciona como uno de los países más reacios a la incertidumbre del mundo. Es de conocimiento popular que Japón, desde siempre, ha estado amenazado por catástrofes naturales, como tsunamis, terremotos, tifones, etc., debido al lugar en el que está situado en relación con las placas tectónicas. Aparte de las circunstancias meteorológicas, también hay otros aspectos de la sociedad de máxima previsibilidad, como pueden ser las ceremonias de apertura y clausura de los cursos escolares, que son casi idénticas en todo el país. En los eventos sociales, como pueden ser bodas, funerales y otras ceremonias, la vestimenta y el comportamiento están estrictamente marcados tradicionalmente. En las empresas, por último, dedican mucho tiempo y esfuerzo a calcular los posibles factores de riesgo antes de la toma de decisiones. Es por este intento de evitar la incertidumbre que en Japón los cambios son difíciles de llevar a cabo.

En cuando a la educación, nos encontramos con aulas muy estructuradas y planificadas.

- Orientación a largo plazo - Orientación a corto plazo

Esta dimensión está relacionada con cómo cada sociedad tiene que mantener vínculos con su pasado a la vez que se enfrenta a los retos del presente y del futuro. Las culturas que tienen una puntuación baja (sociedades normativas), mantienen las tradiciones y normas en el tiempo y ven el cambio social con recelo. Por el contrario, las que puntúan alto fomentan el ahorro y el esfuerzo como forma de prepararse para el futuro.

Teniendo en cuenta los datos que hemos expuesto previamente, tiene sentido que Japón tenga una puntuación de 88 en esta dimensión, siendo así una de las sociedades con más orientación a largo plazo. En las empresas japonesas, vemos esta orientación a largo plazo a través de las inversiones constantes en I+D, buscando la durabilidad de las empresas. La idea básica es que la empresa no sirve para ganar dinero ahora, sino para servir a los interesados y a la sociedad en general por muchas generaciones. El tipo de pensamiento para las culturas de orientación a largo plazo es el analítico.

En la educación, las relaciones son muy más importante y se intenta siempre crear redes dentro del sistema educativo que puedan ser beneficiosas en el futuro, lo que puede ocasionar que estas relaciones sean superficiales.

- **Indulgencia – Restricción**

Esta dimensión tiene que ver con el control que tienen las personas de sus deseos e impulsos, basándose en cómo han sido criadas. Si el control es débil, la cultura será indulgente, y si el control es más fuerte, será más restringida.

Japón, con una puntuación baja de 42, demuestra ser una cultura más de restricción. Las sociedades restringidas suelen tener tendencia al cinismo y al pesimismo, no dan mucha importancia al tiempo de ocio y controlan mejor sus deseos e impulsos. Las personas restringidas con frecuencia creen que sus acciones están limitadas por normas sociales y pueden considerar que darse un capricho es algo malo a los ojos de la sociedad y de sí mismas.

En el ámbito educativo, podemos observar esta dimensión en que la gran mayoría de adolescentes acuden a una escuela de refuerzo después de clase, para así poder alcanzar una buena puntuación en las evaluaciones y en el examen de ingreso a la universidad.

5.2. Conceptos de la cultura japonesa relevantes

Algunos de los conceptos que se presentarán a continuación se sitúan dentro de una corriente literaria denominada *Nihonjinron* (日本人論). Se trata de obras que hablan sobre cuestiones de identidad cultural y nacional japonesa, ligadas a temas sobre la raza, la lengua y la estructura social, entre otros, y que están relacionadas con el nacionalismo cultural, resaltando la singularidad de Japón en diferentes aspectos. Presentamos, a continuación, diferentes conceptos de la corriente que constituyen culturemas japoneses que se deben tener en cuenta en la enseñanza de español a aprendientes de lengua japonesa, ya que pueden afectar a sus estilos de aprendizaje.

- *Amae*

Si buscamos en cualquier diccionario japonés-español, la palabra *amae*, tendrá una definición del tipo: “falta de confianza en sí mismo; dependencia de los demás” (Jisho, n.d.a). Este término está relacionado con palabras como

amaeru (“comportarse como un niño mimado, adular, aprovecharse, presumir — por ejemplo, de la benevolencia de otro— y depender de” [Jisho, n.d.b]), *amaekakaru* (“llegar a depender de la amabilidad de alguien” [Jisho, n.d.c]), entre muchas otras. Si tenemos en cuenta estas definiciones, podemos hacernos una idea del concepto que se quiere transmitir.

El término que nos ocupa y su gran influencia en la sociedad japonesa fue estudiado por el psicoanalista japonés Doi Takeo en su obra *Amae no kozo (La anatomía de la dependencia)*. Doi (1981: 28) afirma que este concepto no es algo particularmente japonés, sino un fenómeno psicológico básico de la humanidad, pero que demuestra que la cultura japonesa está estructurada de tal manera que permite recoger la expresión de esa psicología en un solo concepto. Para este autor, el carácter nacional debe reflejarse en la lengua nacional, ya que el idioma expresa la cultura y lo que es importante para la sociedad.

Doi define *amae* como una dependencia indulgente, que tiene su origen en las relaciones entre una madre y un hijo. Es el deseo del niño de ser amado y de depender de su madre, creando en la madre un sentimiento de satisfacción y realización. *Amae*, entonces, tiene el origen en esta relación dentro de la familia, pero se extrapola también a las relaciones entre empleados de empresa, políticos y amigos, que se rigen, igualmente, por estos deseos y sentimientos, consciente o inconscientemente. Se entiende, así pues, como el depender o tomar ventaja del otro, sabiendo que el sentimiento es bien recibido y recíproco, pudiendo subordinarse al otro en cualquier momento.

Doi (1981) relaciona el *amae* con otros conceptos japoneses clave que veremos más adelante, como *tanin* (otros, relacionado con *uchi/soto*), *giri* (obligación) y *ninjō* (humanidad).

- *Bun / estatus social*

Sugiyama Lebra Takie (1976), en su libro *Japanese Patterns of Behaviour*, tiene como meta esclarecer cómo la consciencia sobre el lugar que ocupa el individuo en la estructura social de Japón y sus responsabilidades adjuntas, así como el reconocimiento de esa posición por otros, tienen una importancia

fundamental en la vida del ciudadano japonés. Para ello, elabora su tesis a partir del concepto de *bun*, que puede traducirse desde una perspectiva antropológica por *status* y *rol*. Ambas dimensiones determinan el comportamiento y la interacción social de los individuos que forman parte de una institución jerárquica hasta el punto de marcar la propia identidad.

Bun significa literalmente parte o porción. Sugiyama Lebra (1976: 67-68) nos dice que el concepto tiene tres implicaciones, todas ellas derivadas de la sociedad como un todo orgánico del que forman parte los individuos:

1. El individuo como fracción. El individuo en sí mismo es un “don nadie” y solo llega a ser alguien al ocupar un lugar fraccional dentro de la sociedad o el grupo, y contribuyendo a ellos.
2. El individuo es interdependiente, teniendo en cuenta la conciencia de la propia insuficiencia y la necesidad de esa interdependencia con los demás, lo que está relacionado con el concepto de *amae*.
3. Todos los miembros de la sociedad son portadores de un *bun*. Eso hace nuestra vida significativa y podemos reclamar nuestro lugar en la sociedad.

El individuo es consciente de ser una fracción de la sociedad y, en consecuencia, de su posición respecto a los demás en una escala jerárquica. Se pueden diferenciar los estatus sociales a través de los comportamientos y de la misma lengua japonesa, la cual está plagada de verbos que dirigen su acción hacia arriba o hacia abajo, dependiendo de la persona a la que estemos hablando. Un comportamiento natural sería el deseo de mejorar el estatus a través de la educación. En la sociedad japonesa se cree firmemente en la eficacia del esfuerzo personal intenso para alcanzar una meta, pudiendo de esta manera subir de estatus en la escala jerárquica. Esta creencia podemos verla en la palabra *dōryōku* (esfuerzo, 努力), que siempre aparece entre las palabras favoritas de los japoneses, sobre todo a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial.

Otra consideración de los individuos es que el *bun* les asigna un rol, por lo que deben comportarse tal y como se espera de su estatus, teniendo también en cuenta su sexo, su edad y su ocupación. Cuanto más consciente es la persona de su estatus, más vulnerable es a la vergüenza, que aparece cuando una persona no

actúa según su estatus. En el caso de que nadie la vea, no habría vergüenza, sino culpa.

- *Giri / On / Ninjō*

Giri también es un concepto difícil de traducir. Si buscamos en el diccionario, encontramos varias acepciones como: deber, sentido del deber, honor, decencia, cortesía, deuda de gratitud y obligación social (Jisho, n.d.d). El *giri* consiste en la obligación que existe de preocuparse por aquellos que nos han dado algo en la vida, un deber que se tiene que pagar a cambio de un favor. En Japón existe la creencia de que hay que devolver la gratitud recibida en la vida, aunque conlleve un gran esfuerzo lograrlo. *Giri* está presente en casi todas las relaciones sociales de la sociedad japonesa: profesor-alumno, hombre-mujer, amigos, familia, empleado-jefe, etc.

Ninjō, por su parte, puede ser traducido como sentimiento humano, naturaleza humana o sentido común (Jisho, n.d.e).

Ambos conceptos son complementarios y son estudiados por Doi (1981) como relacionados con *amae*. El autor considera que *giri* sería algo así como el recipiente y *ninjō* el contenido, ya que todas las relaciones *giri* llevan explícitas el *ninjō*.

La obligación social (*giri*) surge de las relaciones en las que el sentimiento humano no es espontáneo, sino que se crea de manera artificial. En las relaciones padre-hijo habría *ninjō*, mientras que en las de profesor-alumno y trabajador-cliente existiría *giri*.

Para aclarar estos conceptos, Doi introduce un tercero: *on*. *On* puede ser traducido como deber, sentido del deber, honor, decencia, cortesía, deuda de gratitud (Jisho, n.d.f). Significa la recepción de amabilidad por parte del otro, que lo lleva a una relación *giri*. Quien recibe esa amabilidad, ese favor, tiene que cargar con ello en su conciencia, por lo que tendrá una especie de obligación social con la otra persona y deberá devolver el favor en algún momento (Doi, 1989: 33-35). Entonces, se puede decir que *giri*, la obligación social, significa que el estado *on* ha llevado a la persona a una relación de interdependencia.

Giri y *ninjō* tienen sus raíces en *amae*, y si sustituimos *amae* por dependencia, diríamos que *ninjō* conlleva la dependencia, mientras que *giri* conlleva la unión de existencias humanas en una relación de dependencia.

- *Uchi / Soto*

Estos dos conceptos son antónimos entre sí. Según el diccionario *uchi* significaría dentro, interno, privado, hogar (Jisho, n.d.g); mientras que *soto* sería aquello que está fuera, lo externo, público (Jisho, n.d.h). Estos conceptos pueden explicar ciertos comportamientos de la sociedad japonesa y cómo sus miembros ven al extranjero o a aquel que no está dentro de su grupo.

El núcleo de los dos conceptos que ahora nos ocupan es dividir a las personas en dos grupos, aquellos que pertenecen al *uchi* y aquellos que pertenecen al *soto*. Las familia y amigos, al igual que los compañeros de trabajo y jefes, estarían considerados como *uchi*, mientras que todos los demás serían *soto*. Existe una “oposición simbólica entre el orden y la seguridad atribuida al propio *uchi* frente a la cautela y precaución que es necesario observar en el mundo ajeno del *soto*” (Guarné Cabello, 2013: 106).

Cuando se habla con alguien del *soto* se da variación lingüística. Se usan formas honoríficas (*keigo*). Últimamente, mucha gente joven no sigue demasiado esta tradición, o no lo hace tanto como las generaciones mayores, pero, aun así, estos dos conceptos siguen siendo muy importantes, sobre todo en la cultura empresarial japonesa.

Los extranjeros, turistas y clientes son considerados *soto*. Muchos extranjeros que visitan Japón quedan impresionados por el nivel de educación y la amabilidad de su gente, lo que no tiene por qué ser considerado como algo sincero, sino como un comportamiento intrínseco a la cultura japonesa. Ocurre lo mismo con los extranjeros que viven en Japón, a los que se les pone muy difícil formar parte de la sociedad (*uchi*) por ser constantemente considerados como *soto*.

Los dos conceptos también se aplican a la práctica del *honne* y el *tatemaie*.

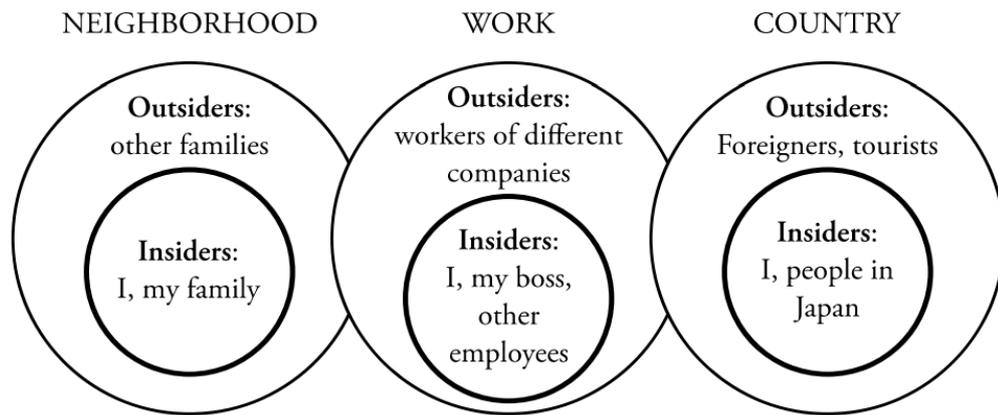


Figure 1: Relationship of insiders and outsiders

Figura 2. La relación entre los de dentro con los de fuera, reproducido de Ishii y otros, 2011: 87

- *Tate mae / honne*

Para explicar estos dos conceptos, debemos fijarnos en los ideogramas que los componen.

Tatemaie está compuesto por *tate* 建 y *mae* 前. El primero significa “construir”, mientras que el segundo significa “delante”. Así pues, juntos significarían algo como “aquello que construimos delante de nosotros”, es decir, la “postura oficial o la actitud pública que los japoneses asumen cuando se encuentran en una confrontación o en la posibilidad de entablarla” (Ishii y otros, 2011: 85). Es, entonces, la forma en la que se ven obligados a actuar según lo que se espera de ellos por parte de la sociedad. Está condicionado por las expectativas sociales de los demás, por lo que se utiliza con el fin de no romper la armonía del grupo, evitando confrontaciones en el entorno pacífico de las interacciones sociales.

Por el contrario, *honne* está compuesto por *hon* 本 y *ne* 音. El primer carácter significa “verdadero”, mientras que el segundo es “sonido”, dando lugar a un concepto como “el verdadero sonido”, es decir, los verdaderos motivos, pensamientos u opiniones, distinguiéndolos de los del *tatemaie* (Doi, 1979: 37).

Estos verdaderos sentimientos o deseos pueden no ser expresados abiertamente por culpa de la presión del *tatemae* (Sugimoto, 2003: 28). Si relacionamos estos dos conceptos con los anteriores, el *honne* pertenecería al *uchi*, mientras que el *tatemae* pertenecería más al ámbito *soto*.

Doi (citado en Ishii y otros, 2011: 86) considera que estos dos conceptos constituyen una misma realidad; mientras que *tatemae* son los “principios, reglas y convenciones”, *honne* son las “verdaderas intenciones o nuestro yo interior”.

Haragei es otro concepto también relacionado con el *tatemae*. Tiene que ver con la forma de no decir las cosas directamente, sino a través de insinuaciones, para que el otro se dé cuenta de qué queremos decir, pero no se sienta tan atacado u ofendido como si lo dijéramos directamente. Es la habilidad de decir “no” pero sin hacerlo explícitamente. De esta manera, no se pierden las formas y no hay confrontación.

En este apartado, hemos querido presentar varios conceptos que consideramos destacables sobre la cultura japonesa y que pueden ser de gran ayuda para poder entender a los alumnos de esta nacionalidad. En el próximo apartado, daremos nociones sobre cómo es la enseñanza del español en Japón y cuáles son los elementos lingüísticos que más dificultad causan a los japoneses que estudian español. De esta manera, nos acercaremos cada vez más a cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes nipones y a su posible porqué.

5.3. Perfil del estudiante japonés de ELE

5.3.1. El español en Japón

En la actualidad y desde hace varios años, existe un gran número de programas de intercambio educativo entre Japón, España y países de Latinoamérica, entre los que podemos destacar los establecidos entre Japón y México, en los que profesionales y otras personalidades del mundo cultural japonés y mexicano han realizado visitas a ambos países y se han otorgado becas de movilidad. Desde España, el gobierno ha tenido muchas iniciativas para fomentar el estudio del español y de su cultura en Japón, a través de becas del Ministerio de Asuntos Exteriores y del Ministerio de Educación y Cultura. Igualmente,

desde las universidades se ha fomentado el intercambio internacional entre alumnos y profesores. Hoy por hoy, “la relación entre España y Japón vive un momento histórico muy positivo, en el contexto del Acuerdo de Asociación Estratégica firmado por la UE y Japón en 2019, aliados en un contexto internacional marcado por la disputa entre China y EEUU por la hegemonía mundial” (Badillo Matos, 2021: 141).

Según los datos proporcionados por Badillo Matos (2021), en Japón, existen muy pocos estudiantes de español en secundaria y bachillerato, por detrás de los de idiomas asiáticos como el chino y el coreano y muy por detrás del francés. La enseñanza de otro idioma que no sea el inglés en estos ciclos de educación es marginal en el sistema educativo japonés. Es por esto que, al ser la 4.^a lengua más estudiada en bachillerato y la 5.^a en secundaria, no es aún una lengua en la que se puedan examinar los alumnos en la prueba de acceso de la universidad. En este último ciclo educativo, de las 786 universidades japonesas actuales, las estatales son las que más oferta tienen de español, con un 53,7 % de estudios que cuentan con él en sus programas como materia.

Además de tener la oportunidad de aprender español en el colegio, el instituto y la universidad, Japón cuenta con muchas academias privadas de idiomas donde se enseña nuestra lengua. Por otro lado, el canal de televisión nacional NHK ofrece un programa de español dos días a la semana y su radio da un breve curso de veinte minutos de lunes a sábado (Fisac Badell, 2020).

Existe actualmente solo una sede del Instituto Cervantes en Japón, ubicada en la capital, que se ha convertido en el punto de referencia de las actividades culturales relacionadas con el español, la cultura española y la cultura hispanoamericana en el país nipón. En este Instituto, a parte de las actividades culturales, se enseña el idioma y se certifica el examen DELE, así como también se llevan cabo conferencias para profesionales.

Por último, es importante destacar que, en el nivel universitario, en Japón no hay una orientación pedagógica sobre la enseñanza del español del Ministerio de Educación u otro organismo público o estatal. No están obligados a regirse por el MCER, y mucho menos por el PCIC, por lo que cada uno de los departamentos elige independientemente el diseño del currículo para sus clases, así como la programación de objetivos, contenidos y metodología (Álvarez 2012, citado en Martel Trujillo, 2015: 608).

5.3.2. La enseñanza del español en Japón

Como es evidente, la forma de enseñar un idioma puede no ser igual en diferentes países. El español, en Japón, tiene su propia forma de enseñarse. Millanes Díez y Romero Díaz (2015), en su artículo *El español en Japón: qué y cómo se enseña*, nos presentan cómo es la enseñanza de este idioma en las universidades japonesas y una encuesta a profesores sobre ello.

La variedad del español que prevalece en la enseñanza es el español del centro peninsular de España, debido al auge que ha tenido últimamente la cultura española en el interés de los japoneses. Respecto a los métodos de enseñanza, en las universidades japonesas se utiliza un libro de texto impuesto por el departamento, el cual es, en su mayoría, un manual hecho por japoneses para la enseñanza del idioma. Los manuales tienden a seguir la siguiente estructura: “con un tamaño B5 y un número de páginas que oscila entre las cincuenta y cinco y las noventa, suelen presentar un diálogo, seguido de estructuras gramaticales en un orden de complejidad creciente, y ejercicios de vacío de información” (Millanes Díez y Romero Díaz, 2015: 7). El profesor japonés se encarga de enseñar la gramática a los alumnos, explicada en japonés y, normalmente, hay otro profesor nativo con el que se practica la conversación y los aspectos culturales.

En la encuesta, Millanes Díez y Romero Díaz (2015) preguntan cuáles serían las principales diferencias entre los métodos españoles de enseñanza del español y los japoneses. Según los encuestados, los métodos españoles se centran más en el aspecto comunicativo de la lengua, mientras que los japoneses se centran más en la gramática. Igualmente, los españoles intentan que los aprendices usen la lengua de manera práctica, trabajando también la pragmática. Por el contrario, los métodos japoneses no tienen mucha innovación, ya que repiten mucho los patrones tradicionales y se centran en la memorización y traducción. Los métodos japoneses también explican la gramática en japonés, y en la misma lengua formulan los enunciados de los ejercicios, pues la ausencia total del idioma japonés en los libros suele generar rechazo en los alumnos (Millanes Díez y Romero Díaz, 2015: 9-14). Esto, en parte, se debe a la propia tradición de técnicas de enseñanza de idiomas extranjeros en Japón (*yakudoku*²) y a la intención de prepararlos

² *Yakudoku* (donde *yaku* significa traducir y *doku* significa leer) es una técnica que empezó a usarse en los inicios de la enseñanza del idioma chino en Japón. Consiste en traducir palabra por palabra la frase que se tiene y luego, con la traducción resultante, reorganizarla para que las palabras coincidan con el orden normal de las frases en japonés. Se ha relacionado con el método tradicional de gramática-traducción (Millanes Díez y Romero Díaz, 2015: 20).

para los exámenes de entrada a la universidad, centrados en la comprensión lectora (Badillo Matos, 2021: 88).

Como respuesta a la pregunta *¿Cuáles cree que son las principales dificultades a la hora de enseñar español a este tipo de estudiantes?* los profesores encuestados señalaron varios factores, entre ellos las diferencias gramaticales, la motivación de los estudiantes y su propio perfil, en el que destacaban que son poco participativos y suelen tener miedo a cometer errores. Otro factor que también parece influir, es el sistema de educación en Japón, que promueve la pasividad, congrega a muchos alumnos en un aula y asegura créditos, aunque el desempeño del alumno no sea bueno.

Teniendo en cuenta las demás respuestas a las preguntas del cuestionario planteado por Millanes Díez y Romero Díaz de los profesionales encuestados, se puede concluir que el método tradicional de gramática-traducción es el que se piensa que es el mejor para los estudiantes japoneses, mientras que el enfoque por tareas sería el que menos productivo. Según Moyano López (2009: 74) todavía son muchos los libros publicados en Japón en los que se puede encontrar esa metodología, como por ejemplo *Paso a Paso* de H. C. Rueda de León y S. Fuji (2000), cuyas lecciones se estructuran de la siguiente manera:

1. Columnas de vocabulario con su correspondiente traducción.
2. Un texto o diálogo más o menos extenso en la lengua meta.
3. Una selección de reglas de gramática que constituye el núcleo de la lección. Las reglas, explicadas normalmente por el profesor en la lengua materna del aprendiz, suelen ser numerosas y aparecen con todas sus excepciones.
4. Una batería de ejercicios, generalmente con el formato de completar huecos o de realizar sustituciones de unos elementos por otros.
5. Una serie de frases para practicar la traducción directa e inversa.

(Moyano López, 2009: 69)

También parece que cada vez se están publicando más libros en Japón para compartir entre los profesores japoneses y nativo, , como, por ejemplo, *Entre amigos* de Hiroyasu y otros (2013).

El problema, por supuesto, de este tipo de enseñanza extendida en Japón es que hay muchos alumnos que, fuera de esta serie de ejercicios estructurales de traducción junto con el diccionario, son incapaces luego de conjugar correctamente los verbos o de formular las oraciones con una debida destreza y rapidez (Sanz Yagüe y otros, 2017: 9).

El profesor, por tanto, puede encontrarse con varias dificultades a la hora de enseñar español a los estudiantes japoneses, algunos de ellos derivados del sistema educativo japonés y de los manuales utilizados, pero no nos podemos olvidar del factor más importante en todo este proceso de enseñanza: el propio estudiante. El profesor tiene que tener en cuenta una serie de aspectos culturales al impartir clases a alumnos de esta nacionalidad. Asimismo, es también fundamental conocer previamente los problemas lingüísticos característicos que tienden a tener los alumnos de ciertas nacionalidades y culturas para, de esta manera, estar preparados cuando aparezcan en clase.

A continuación, resumiremos algunas de las principales dificultades lingüísticas con las que se encuentra el alumnado japonés al aprender español (Ueda, 1977; Hara, 1990; Fernández Lázaro y otros, 2016; Minguet Burgos y Morales Cabezas, 2015; Sanz Yagüe y otros, 2017):

- Morfología. Los problemas entre la concordancia del sujeto y el número son muy frecuentes, debido a su inexistencia en el idioma japonés. Los verbos japoneses tampoco marcan ni la persona ni el número. El verbo *yomu* (leer), en su forma presente, puede significar *leo*, *lees*, *leen* o cualquier otra persona y número. Es el contexto el que diferencia la persona y el número. En español esto no ocurre, por lo que las conjugaciones resultan complicadas de aprender para un hablante japonés.
- Fonética. Existe una falsa creencia con respecto al español y al japonés, donde se piensa que hay una gran similitud entre sus sistemas fonéticos. El profesor de español en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Tokio, Makoto Hara (1990), expone algunas dificultades en la pronunciación de las vocales que se les presentan a los estudiantes japoneses: la vocal cerrada posterior redondeada /u/ tiende a confundirse con la vocal media posterior redondeada /o/ debido a la ausencia de redondeamiento, es decir, la posición de los labios en la oralidad de la /u/ no se redondea y es más abierta en japonés.

El fonema vocálico /u/ en español es pronunciado por los japoneses con los labios extendidos, lo que los lleva a hacer el sonido vocal [u] propio de su

lengua, suprimiendo el redondeamiento típico de la vocal en español. Esto se debe al ensordecimiento de las vocales altas, frecuente en el habla nipona. Es difícil para los japoneses ver la diferencia entre *los pongo* y *lo supongo*.

Otro error común conocido entre los estudiantes japoneses es la palatalización de /s/ en /si/. La secuencia /si/ es pronunciada como [ʃi], al no contener esta secuencia fonémica en su lengua. Así pues, palabras como *música* son pronunciadas [muʃika] (o [muʃ(i)ka] con la vocal [i] ensordecida).

Entre otros errores fonéticos, varias de las mayores dificultades que tienen los estudiantes japoneses se relacionan con nuestra letra r. La diferenciación entre /l-/r/ presenta una gran dificultad, debido a que /l/ en japonés no existe. En español existen estos tres fonemas, /l/, /r/ y /r/, mientras que en japonés solo uno, normalmente escrito /r/. Así, en español podemos diferenciar entre *polo*, *poro* y *porro*, mientras que en japonés estas tres palabras se pronunciarían igual, ya que son alófonos del único fonema /r/.

A parte de estas dificultades, el aprendiz japonés está acostumbrado a las explicaciones puramente gramaticales y a prestar atención en silencio mientras el profesor da la clase, lo que dificulta su intervención en las tareas orales. Por otro lado, el error no es generalmente permitido en clase y por ello los discentes tienen miedo a cometerlo. También suelen necesitar apoyarse en el compañero para hacer los ejercicios o contestar a las preguntas del profesor.

En este apartado, hemos dado a conocer qué lugar tiene el español como lengua extranjera en Japón en las distintas etapas educativas, mostrando que no es una de las principales lenguas estudiadas en este país. Igualmente, hemos explicado cómo son las clases de español en las universidades, al igual que la estructura de los manuales utilizados por los profesores. También hemos querido destacar los principales errores que suelen cometer los alumnos nipones de español. En el próximo y último apartado, teniendo en cuenta la investigación llevada a cabo por Inmaculada Martínez Martínez, presentaremos los estilos de aprendizaje característicos de los estudiantes japoneses de español y cómo se reflejan los diferentes conceptos sobre su cultura vistos anteriormente en estos.

5.4. La cultura y su influencia en el estilo de aprendizaje de los estudiantes de ELE japoneses

La cultura actúa como un fuerte agente de socialización (Hayes y Allison, 1988, citados en Joy y Kolb, 2009: 9) que influye en cómo se transmite la información y en la capacidad cognitiva de las personas. Por lo tanto, es posible argumentar y comprender que las diferencias en la socialización cultural tienden a afectar a las preferencias de aprendizaje de las personas, lo que conlleva a influir en sus estilos de aprendizaje.

La investigación hecha por Inmaculada Martínez Martínez (2012) con 300 estudiantes de universidades japonesas³ indicó que, entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes japoneses, los mayoritarios eran el reflexivo y el teórico, como bien se podía suponer teniendo en cuenta los rasgos culturales y sociales a los que hemos aludido previamente en este trabajo. El instrumento utilizado en el estudio de Martínez Martínez (2012) fue el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje –CHAEA, en su versión bilingüe (español-japonés), por su buena estructuración y el sencillo formato de respuesta.

Según se desprende de los hallazgos del trabajo mencionado (Honey y Mumford, 1986; Martínez Martínez, 2012), se puede estipular que los estudiantes japoneses tienden a:

- (*Según el estilo reflexivo*): pensar en los detalles antes de actuar, ser buenos oyentes, adoptar un perfil bajo, estar dispuestos a leer y releer lo aprendido y agradecer el tener la oportunidad de repetir un aprendizaje. Asimismo, a este tipo de estudiante le gusta prepararse a fondo, investigar, evaluar, tomar decisiones en su propio límite de tiempo, escuchar y observar. Están bien capacitados para recoger datos y consideran todas las alternativas antes de actuar o llegar a una conclusión.
- (*Según el estilo teórico*): ser personas de sistemas lógicos y objetivos que prefieren un enfoque secuencial de los problemas. Suelen ser analíticos y perfeccionistas, prestando gran atención a los detalles, en este caso, sobre todo a la gramática. Les gustan los conceptos y modelos, ver el panorama general,

³ Las universidades que participaron en la investigación fueron: la Universidad de Sofía, la universidad de Takushoku, la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, la Universidad de Meiji, la Universidad de Tokio, la Universidad de Keio y, por último, la Universidad de Waseda.

sentirse intelectualmente exigidos, tener las estructuras y los objetivos claros y que les presenten las ideas de forma lógica. Son perfeccionistas en el aula de ELE, lo que les impedirá muchas veces participar en clase por el miedo al error. Igualmente, son ordenados, razonadores y disciplinados.

Los resultados de esta tendencia de estilo de aprendizaje de los estudiantes japoneses se pueden reflejar en varias de las normas y los elementos socioculturales que se han visto en el punto anterior del trabajo, como el concepto de *bun* y del rol que deben tomar en la sociedad (adoptar un perfil bajo), el concepto del *amae* y la falta de confianza en uno mismo o la tendencia al colectivismo, que hace que no intervengan mucho en clase, esperando que el profesor les de la palabra.

Según Luengo Cervera (2015: 150), las culturas occidentales tienen una tendencia a entender la inteligencia en términos de pensar y razonar, mientras que las del este (como puede ser en este caso Japón) la ven como la forma en la que los individuos de una sociedad se involucran en ella exitosamente. A este respecto, podemos volver a los conceptos de *uchi* y *bun*, y constatar por qué los japoneses consideran al individuo como una fracción de la sociedad, la cual sería su *uchi*.

El estilo teórico apunta al hecho de ser analíticos y perfeccionistas, lo que ocasiona a veces en el aula de ELE la incapacidad de los estudiantes japoneses para responder a las preguntas del profesor. Antes de contestar, es probable que el alumno pregunte a un compañero si la respuesta que quiere dar es correcta, intentando por todos los medios no cometer un error. Incluso, podrá decirle al profesor que no ha entendido la pregunta o que no sabe contestarla, con el objetivo de no equivocarse. Estos comportamientos pueden relacionarse con los conceptos tratados antes de *amae* (en este caso la necesidad de apoyarse en el compañero y depender de él para asegurarse de que la respuesta es correcta o no), de *bun* (individuo interdependiente, no es capaz de responder de manera individual una pregunta, sin asegurarse de que el grupo decide que es correcta, no quiere destacar, ni de buena ni de mala manera, por encima del grupo) y de *tatemaie* y *soto* (el alumno no muestra su verdadero yo al profesor, ya que pertenece a su *soto*; tampoco muestra el error que puede haber cometido, sino que decide esconderse y refugiarse dentro del grupo, para no sentir vergüenza).

El estilo de aprendizaje de los japoneses está también influido por el propio sistema educativo de Japón, como puede desprenderse de lo explicado al respecto

previamente. La importancia de pasar el examen de ingreso en la universidad, en el que se le da más importancia a la parte escrita que a la oral, contribuye a que los alumnos tengan un tipo de estilo de aprendizaje reflexivo o teórico. Los aprendientes suelen pasar las clases escuchando las explicaciones del profesor (al cual consideran que tiene un estatus social más alto, por lo que no suelen interrumpir sus exposiciones), haciendo ejercicios característicos de la metodología tradicional y dejando de lado la competencia oral y auditiva, lo que les hace, en gran parte, ser alumnos observadores, buenos oyentes y analíticos, que pueden tomarse más tiempo en responder a las preguntas. Esto puede repercutir en que, más adelante, no sean capaces de entender el componente pragmático relacionado con diferentes situaciones cotidianas o que ni siquiera se atrevan a hablar con un nativo, ya que en clase solo le han enseñado a leer y a escribir, no a interactuar.

Martel Trujillo (2015) llevó a cabo una investigación con un grupo de treinta estudiantes de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, todos de lengua materna y nacionalidad japonesas. Presentó a los alumnos un cuestionario con objeto de recabar su opinión sobre la figura del profesor de ELE. Un gran porcentaje de las respuestas dadas (77%), apuntaba que los alumnos preferían que el profesor fuera cercano y amigable, además de que pudiera ayudarles con problemas tanto académicos como personales. Querían a un profesor con el que pudieran tener una buena relación y con el que hablar en clase sobre sus aficiones e intereses. Resulta entonces interesante, tal como resalta Martel Trujillo (2015: 612), que los alumnos prefieran un profesor con un perfil más cercano a la metodología comunicativa, cuando aún prevalece la figura del profesor de la metodología tradicional en un gran número de clases de español en Japón.

A la pregunta *¿Qué piensas de los errores?* (Martel Trujillo, 2015: 612), el 83% de los estudiantes respondieron que el error es algo positivo. Sin embargo, en la siguiente pregunta *¿Qué actitud crees que es más razonable en un profesor ante los errores de sus alumnos?* solo un poco más de la mitad (53%) contestó que el tratamiento del error por parte del profesor debe ser positivo, es decir, que un 47% en realidad sigue viendo el error como algo negativo, pudiendo ser censurado por el profesor.

En resumen, en atención a los rasgos culturales nipones, los estudiantes japoneses de lenguas extranjeras se sienten más seguros en grupo (*uchi*), por lo que prefieren actividades con ese tipo de agrupamiento, en las que puedan depender los unos de los otros (*amae, on*). Además, por las convenciones de enseñanza del país, se sigue viendo la figura del profesor como alguien que está por encima de los alumnos (estatus social), al

cual se dirigen de manera formal (usando el lenguaje honorífico) y le confieren la tarea de preguntar a los aprendientes para que ellos intervengan en clase, pues no lo hacen voluntariamente. Igualmente, hemos mencionado que estos estudiantes buscan el perfeccionismo, que tienen miedo a cometer errores y mucha dificultad para expresar sus ideas propias (*tatema*) y para actuar de forma espontánea. Estas características explicarían entonces los dos tipos de estilos de aprendizaje característicos de los estudiantes de lengua japonesa, el estilo teórico y el estilo reflexivo.

Según Pérez Álvarez (2002: 685), “la estética del silencio es el nivel más alto de comunicación para los nipones” y de ahí que la tarea del profesor pueda resultar, en algunas ocasiones, dificultosa, ya que tiene que interpretar mucho de los gestos y las palabras para entender a este tipo de estudiantes, con el fin de evitar situaciones incómodas e interpretaciones erróneas.

Pero se debe dar un paso más, pues, como se desprende de lo expuesto aquí, no hay solo que tener en cuenta el estilo de aprendizaje del estudiante, sino que el estilo de enseñanza del profesor también tiene un gran papel en las interacciones en clase. El estilo de aprendizaje del alumno y las características derivadas de su cultura condicionan todo el proceso de enseñanza de ELE. El docente debe preocuparse por los estilos de aprendizaje de los alumnos y, desde el principio, diseñar sus clases atendiendo a tales estilos o intentando fomentar la práctica de otros que puedan resultar beneficiosos para sus estudiantes, con la finalidad de reforzar sus estrategias de aprendizaje.

6. CONCLUSIÓN

En el presente trabajo se ha querido ofrecer un estado de la cuestión sobre los diferentes modelos y estilos de aprendizaje, a través de una recopilación bibliográfica de estudios relacionados con este tema. También se ha querido llamar la atención sobre cuánto puede influenciar la cultura de los aprendientes en sus estilos de aprendizaje, tomando como objeto de análisis el perfil del estudiante japonés.

Como conclusión, es importante destacar la necesidad de obtener información sobre lo que el alumno de la clase de ELE precisa aprender, teniendo en cuenta sus expectativas o preferencias, para así también especificar los parámetros de un curso de lengua extranjera. Hay que percatarse de las diferentes necesidades que pueda tener el discente (objetivas, subjetivas, de estima, de autorrealización, percibidas y sentidas) y, a raíz de ellas y de otros factores, hacer una programación acorde a nuestros alumnos.

Como profesores de lenguas extranjeras nos enfrentaremos a grupos que no comparten nuestra misma cultura e idioma. En el aula de ELE, introducimos al alumno a una nueva cultura, con todo lo que ello conlleva. Esta cultura tendrá unas formas de ver e interpretar el mundo de un modo diferente, por lo que la comparación con la cultura del discente será habitual en el aula, lo cual no tiene por qué ser algo negativo.

En el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), documento cuya propuesta está basada en una visión o paradigma humanista que sitúa al alumno como centro del proceso de aprendizaje, se considera al aprendiente como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Como aprendiente intercultural, el alumno “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” (Instituto Cervantes, 2006). Aparte de esta visión del alumno como hablante intercultural, también es importante destacar al profesor como “profesor intercultural”.

Buttjes y Byram (citados en Álvarez Baz, 2016: 120), llaman al profesor “mediador intercultural”, y apuntan que su misión es despertar en el estudiante el interés por la cultura de la lengua que estudia. Pero esta cultura no se aprende tan fácilmente, sino que el alumno debe desarrollar esta habilidad partiendo de su propia cultura. El profesor vigilará cualquier tipo de interferencia cultural en clase, atendiendo al proceso de incursión del alumno en la lengua que estudia.

El profesor intercultural, según Barros (citado en Álvarez Baz, 2016: 121), puede definirse también como aquel que es capaz de “comunicarse con los miembros de la cultura meta, adquirir sus conocimientos culturales y llegar a comprender los símbolos de significado cultural”, así como aquel que adquiere “las habilidades y las estrategias de la lengua objeto de estudio para interpretar y comprender otras culturas” y sabe “actuar adecuadamente en situaciones interculturales”.

Es importante tanto para el hablante intercultural como para el profesor intercultural adaptarse a nuevos ambientes, sobre todo en aquellos en los que varias culturas pueden llegar a chocar entre sí.

Una de las razones que motivaron este trabajo fue investigar sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes japoneses de ELE, teniendo en cuenta la influencia que tiene su componente cultural. Es bastante patente que existe un auge en el interés por la sociedad japonesa en todo el mundo últimamente, fomentado sobre todo por la estrategia de incrementar el poder blando de Japón por parte del gobierno japonés, promocionando su atractivo cultural e histórico.

Por ello, nos atrevemos a decir que también hay un cada vez mayor interés en formarse como profesor de español orientado a dar clases a estudiantes en este país. Sin embargo, al intentar buscar información sobre los estilos de aprendizaje de aprendientes de esta cultura, hemos llegado a la conclusión de que la bibliografía al respecto es escasa. Existe mucha información sobre el contraste entre el español-japonés o sobre los elementos que resultan más dificultosos a los japoneses a la hora de aprender español, pero casi ninguno específicamente sobre los estilos de aprendizaje de aprendientes japoneses de ELE.

Conocer la cultura del aprendiente y su influencia en los estilos de aprendizaje, así como las actitudes de interacción que nacen a raíz de ellos, impulsará la didáctica más ideal para usar con este tipo de estudiantes. No queremos decir que sea obligatorio que el profesor conozca esta cultura y el tipo de estilo de aprendizaje de los estudiantes japoneses, pero sí que sería recomendable, ya que, a la hora de organizar el currículo y las clases, se podrían tener en cuenta muchos más factores que afectan a los estudiantes directamente y, consecuentemente, adaptar de una mejor manera nuestras prácticas docentes. Es muy conveniente estar preparados para lo que nos podemos enfrentar en

clase, sobre todo si se trata de un grupo nuevo, con su propia forma de participar en el aula, con una caracterización cultural tan particular como la nipona.

Como hemos ido explicando a lo largo del trabajo, hay ciertos aspectos culturales de los estudiantes japoneses de lenguas extranjeras que repercuten en su modo de aprender. Los conceptos vistos (*bun, amae, honne/tatema, uchi/soto, giri/on/ninjō*), junto con las dimensiones culturales de Japón según el modelo de Hofstede, ha dado lugar a que podamos relacionar estas ideas con los estilos de aprendizaje particulares de los alumnos japoneses, los cuales se inclinan a tener un estilo teórico o reflexivo.

Queda patente, creemos, que todo profesor de ELE debe tener muy en cuenta los estilos de aprendizaje de sus alumnos, así como los factores que pueden influir en ellos. Debe analizar el contexto en el que está inmersa la clase, un contexto sociocultural y educativo determinado, y fomentar la interculturalidad en el aula. De igual manera, deberá crear sus materiales y adaptar sus métodos de enseñanza, guiado por los estilos previamente analizados y fomentar el uso de estrategias de aprendizaje que ayuden al alumno a mejorar en su formación.

Entendemos, asimismo, que es necesario dejar la puerta abierta a nuevas investigaciones sobre la influencia de la cultura en los estilos de aprendizaje de los aprendientes japoneses, y de otras culturas, ya que se trata de una cuestión que aún no ha sido abordada lo suficiente. Sería conveniente abordar un proyecto amplio y de más envergadura, con un número superior de participantes, pues las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora han sido de menor escala, aunque de gran validez como punto de partida y modelación metodológica. La presencia en el país y la enseñanza allí también sería de gran utilidad para entender más y mejor los estilos de aprendizaje de estos discentes.

El TFM que ahora terminamos ha querido presentar, de forma general, el gran número de modelos e instrumentos que tenemos a nuestra disposición para analizar los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes, así como explicar características de la cultura japonesa que pueden ser de ayuda para futuros profesores de español para estudiantes japoneses. Ha sido también nuestra intención animar a los creadores de materiales y manuales en Japón a intentar dejar atrás el método tradicional y a empezar a introducir poco a poco el método comunicativo, favoreciendo, de esta manera, la interacción en español de los estudiantes japoneses. Sabemos que esta tarea no será

sencilla ni rápida, pero poco a poco se puede conseguir superar la metodología tradicional y retomarla solo en ciertos puntos de la enseñanza, únicamente cuando sea necesario.

Se ha ofrecido una idea general de cómo influye la cultura en los estilos de aprendizaje de los estudiantes japoneses, siempre teniendo en cuenta que cada individuo es diferente y que podría llegar a tener otro tipo de estilo. No ha habido intención de ser ni esencialista ni etnocentrista, solo se ha querido mostrar elementos que, desde la antropología, han sido investigados con respecto a la cultura japonesa y extrapolarlos a la educación de lenguas extranjeras. Cada individuo, desde luego, está determinado por su propia personalidad y visión del mundo. Las culturas cambian, y uno de los factores que pueden influir en ello es, justamente, el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso, el español.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008): «Estilo de aprendizaje», *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estilo.htm [Consulta: 02 de febrero de 2021].
- Alonso, C.; Gallego D. y Honey, P. (1994): *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao: Ediciones Mensajero.
- (2012): *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Álvarez Alcázar, J. (2009): “Los estilos de aprendizaje en la enseñanza”, *Temas para la educación*, 5, pp. 1-8. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6252.pdf> [Consulta: 03 de marzo de 2021].
- Álvarez Baz, A. (2016): “El análisis contrastivo cultural como método de partida en el aula con estudiantes sinohablantes”, en *La enseñanza de ELE centrada en el alumno: XXV Congreso Internacional ASELE*, pp. 117-139. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/581025.pdf> [Consulta: 17 de marzo de 2021].
- Areizaga Orube, E. (2002): “El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico”, *Cultura y Educación*, 14(2), pp. 161-175. Disponible en: https://www.academia.edu/26482418/El_componente_cultural_en_la_ense%C3%Blanza_de_lenguas_elementos_para_el_an%C3%A1lisis_y_la_evaluaci%C3%B3n_del_material_did%C3%A1ctico_2002 [Consulta: 03 de marzo de 2021].
- Ariño Villarroya, A. (1997): *Sociología de la cultura: la constitución simbólica de la sociedad*, Barcelona: Ariel.
- Badillo Matos, Á. (2021): *Lengua y cultura en español en el Japón de la era Reiwa*. Real Instituto Elcano: Madrid. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/badillo-lengua-y-cultura-en-espanol-en-japon-era-reiwa [Consulta: 14 de mayo de 2021].

- Binford, L. (1962): "Archaeology as Anthropology", *American Antiquity*, 28, pp. 217-225. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/278380?seq=3#metadata_info_tab_contents [Consulta: 01 de marzo de 2021].
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 23 de abril de 2021].
- Díaz de Rada, Á. (2010): *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz Tapullima, F. (2017): *Hofstede y las dimensiones culturales en España y Alemania*, Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28051> [Consulta: 27 de marzo de 2021].
- Doi, T. (1981): *The Anatomy of Dependence*, Tokyo: Kodansha International.
- Ehrman, M.; Leaver, B. y Oxford, R. (2003): "A brief overview of individual differences in second language learning.", *System*, 31(3), pp. 313-330. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X03000459> [Consulta: 24 de febrero de 2021].
- Fernández Lázaro, G.; Fernández Alonso, M. y Kimura T. (2016): "Corrección de errores de pronunciación para estudiantes japoneses de español como lengua extranjera." *Cuadernos CANELA*, 27, pp. 65-86. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5504113.pdf> [Consulta: 24 de abril de 2021].
- Fisac Badell, T. (2000): "El español en Asia Oriental", *Anuario Cervantes 2000*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p03.htm [Consulta: 03 de mayo de 2021].
- Fleming, N. (n.d.): VARK Questionnaire. Disponible en: <http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=questionnaire> [Consulta: 25 de marzo de 2021].
- (2001): *Teaching and learning styles: VARK strategies*, Nueva Zelanda: N.D. Fleming.

- Fleming, N. y Mills, C. (1992): "Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection", *To Improve the Academy*, 11(1), pp. 137-155. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/241605288_Not_Another_Inventory_Rather_a_Catalyst_for_Reflection [Consulta: 03 de marzo de 2021].
- Gardner, H. (1995): *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*, Barcelona: Paidós.
- Gardner, H.; Feldman, D. y Krechevsky, M. (2000): *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*, Madrid: Ediciones Morata.
- García, J. L. (2007): *Diccionario de las relaciones interculturales. Diversidad y globalización*, Madrid: Universidad Complutense. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/48512/1/Diccionario%20de%20relaciones%20interculturales.pdf> [Consulta: 15 de marzo de 2021].
- García Nájera, J. (2007): "El Modelo Vark: Instrumento diseñado para Identificar Estilos de Enseñanza – Aprendizaje", *Investigación Educativa Duranguense*, 6, pp. 86-90. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2293085.pdf> [Consulta: 01 de marzo de 2021].
- Geertz, C. (1977): *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guarné Cabello, B. (2013): "Configuraciones socio-espaciales japonesas: una aproximación tentativa a la polaridad uchi-soto", *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 15, pp. 102-119. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/236837> [Consulta: 03 de mayo de 2021].
- Hara, M. (1990): "Método de enseñanza de la pronunciación española a alumnos japoneses.", en *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación*, pp. 371-380. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2866829.pdf> [Consulta: 10 de marzo de 2021].
- Harris, M. (2001): *Antropología cultural*, Madrid: Alianza Editorial.
- Hofstede, G. (n.d.a): "What is culture?", *Geert Hofstede*. Disponible en: <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/definition-culture/> [Consulta: 27 de abril de 2021].

- (n.d.b): “Country Comparison”, *Hofstede Insights*. Disponible en: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/japan/> [Consulta: 27 de abril de 2021].
- Honey, P. y Mumford, A. (1986): *Learning Styles Questionnaire*, Reino Unido: Peter Honey Publications Limited.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consulta: 04 de abril de 2021].
- Ishii, T.; Saravia Vargas, J. R. y Saravia Vargas, J. C. (2011): “Breaking into Japanese Literature/Identity: Tatemaie and Honne”, *Impossibilia*, 2, pp. 81-95. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/26214> [Consulta: 13 de mayo de 2021].
- Jisho (n.d.a): *Amae*. Disponible en: <https://jisho.org/search/amae> [Consulta: 13 de marzo de 2021].
- (n.d.b): *Amaeru*. Disponible en: <https://jisho.org/search/amaeru> [Consulta: 13 de marzo de 2021].
- (n.d.c): *Amaekakaru*. Disponible en: <https://jisho.org/search/amaekakaru> [Consulta: 13 de marzo de 2021].
- (n.d.d): *Giri*. Disponible en: <https://jisho.org/search/giri> [Consulta: 13 de marzo de 2021].
- (n.d.e): *Ninjō*. Disponible en: <https://jisho.org/search/ninjou> [Consulta: 13 de marzo de 2021].
- (n.d.f): *On*. Disponible en: <https://jisho.org/search/on> [Consulta: 13 de marzo de 2021].
- (n.d.g): *Uchi*. Disponible en: <https://jisho.org/search/uchi> [Consulta: 13 de marzo de 2021].
- (n.d.h): *Soto*. Disponible en: <https://jisho.org/search/soto> [Consulta: 13 de marzo de 2021].

- Joy, S. y Kolb, D. (2009): “Are there cultural differences in learning style?”, *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), pp. 69–85. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/222673569_Learning_Styles_Culture [1 Are There Cultural Differences in Learning Style](#) [Consulta: 11 de abril de 2021].
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston: NASSP.
- Kolb, D. (1984): *Experimental Learning: Experience as the source of Learning and Development*, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Lebra, T. (1976): *Japanese Patterns of Behaviour*, Honolulu: University of Hawaii Press.
- Luengo Cervera, E. (2015): *Análisis de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples de futuros maestros en relación al aprendizaje de una lengua extranjera*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia [en línea]. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Eluengo> [Consultado: 15 de marzo de 2021].
- Marín García, M. A. (2002): “La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la educación superior”, *Revista De Investigación Educativa*, 20(2), pp. 303-337. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/98931> [Consulta: 03 de marzo de 2021].
- Martel Trujillo, C. (2015): “El profesor de ELE ideal en el contexto universitario japonés: preferencias de los estudiantes” en *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 607-616. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0607.pdf [Consulta: 15 de mayo de 2021]
- Martínez Martínez, I. (2012): “Explorar los estilos de aprendizaje del estudiante japonés: una posible clave para mejorar la didáctica del español en Japón” en *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*, pp. 1-10. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4651453> [Consulta: 01 de mayo de 2021].

- Millanes Díez, J. y Romero Díaz, J. (2015): “El español en Japón : qué y cómo se enseña”, *Biblioteca virtual redELE*, especial, pp. 1-20. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/115381> [Consulta: 01 de mayo de 2021].
- Minguet Burgos, B. y Morales Cabezas, J. (2015): “Gramática integradora para la enseñanza a japoneses: una propuesta para ayudar a la interacción”, en *XXVI Congreso Internacional de la ASELE: La formación y competencias del profesorado de ELE*, pp. 699-711. Disponible en; https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0699.pdf [Consulta: 10 de mayo de 2021].
- Morera Bañas, I. (2012): “La cultura y sus maneras de enseñar y aprender”, en *Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*, pp. 102-112. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/12_morera.pdf [Consulta: 24 de marzo de 2021].
- Moyano López, J. C. (2009): “Sobre la necesidad de un manual para la clase de español como segundo idioma del profesor nativo en las universidades japonesas”, *Language, Culture and Communication*, 41, pp. 67-88. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/145726541.pdf> [Consulta: 03 de mayo de 2021].
- Mulalic, A.; Shah, P. y Ahmad, F. (2009): “Perceptual learning styles of ESL students”, *European Journal of Social Sciences*, 7, pp. 101-113. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/285976746_Perceptual_learning_styles_of_ESL_students [Consulta: 02 de marzo de 2021].
- Palacios, I. (2019): «Cultura». *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Disponible en: <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/cultura> [Consulta: 03 de marzo de 2021].
- Pazó Espinosa, J. (2014): Estilos de aprendizaje y la clase de ELE, *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?* [Recurso electrónico]: *reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, pp. 227-248. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108685/pazo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 01 de marzo de 2021].

- Pérez Álvarez, R. (2002). “Encuentros: Japón y España a través del español”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad, actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, ASELE, pp. 680-688. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0680.pdf [Consulta: 24 de abril de 2021].
- Reid, J. (1995). “Learning Styles: Issues and Answers”, en *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, EEUU: Heinle & Heinle Publishers, pp. 3-34.
- Romero Agudelo, L.; Salinas Urbina, V. y Mortera Gutiérrez, F. (2010). “Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual”, *Apertura*, 2 (1), pp. 1-21. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820841007> [Consulta: 17 de marzo de 2021].
- Sagredo Santos, A. (2008): “Learning a foreign language through its cultural background: saying and doing are different things”, en R. Mory, *25 años de lingüística en España* [Recurso electrónico]: *hitos y retos*, pp. 421-425. Disponible en: <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/sagredo.pdf> [Consulta: 03 de marzo de 2021].
- Santos Gargallo, I. (2010): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Arco Libros: Madrid.
- Sanz Yagüe, M.; Escandón, A.; Romero Díaz, J.; Ramírez-Gómez, D. y Civit, R. (2017): “Enseñar español en Japón. Guía sobre algunos aspectos de la enseñanza a japoneses”, *Annals of foreign studies*, 89, pp.1-131. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/315444238_Ensenar_espanol_en_Japon_Guia_sobre_algunos_aspectos_de_la_ensenanza_a_japoneses [Consulta: 02 de abril de 2021].
- Smith, M. (1999-2020): “Learning theory”, *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Disponible en: <https://infed.org/mobi/learning-theory-models-product-and-process/> [Consulta: 03 de marzo de 2021].

- Sugimoto, Y. (2003): *An Introduction to Japanese Society*. New York: Cambridge University Press.
- Sugiyama Lebra, T. (1976): "Occupying the Proper place" en *Japanese Patterns of Behaviour*, Honolulu: Hawaii University Press, pp. 67-89.
- Terrádez Gurrea, M. (2007): "Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera", *Foro de profesores de E/LE*, 3, pp. 227-230. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6525> [Consulta: 07 de marzo de 2021].
- Ueda, H. (1977): "Estudio contrastivo de los sonidos españoles y japoneses", *Lexicon*, pp. 1-34. Disponible en: <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/kenkyu/onsei/onsei-taisyu/estudio-contrastivo.pdf> [Consulta: 24 de marzo de 2021].
- White, L. (1959): *The Evolution of Culture*, New York: McGraw-Hill.